

**JORGE MARCOS BUSSARELLO**

**O ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA  
NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DO DISCURSO:  
A CRÔNICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração, Linguística Aplicada.

Orientadora: **Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosângela Hammes Rodrigues**

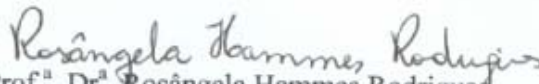
**FLORIANÓPOLIS  
2004**

**JORGE MARCOS BUSSARELLO**

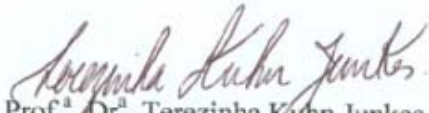
**O ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA  
NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DO DISCURSO:  
A CRÔNICA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração: Linguística Aplicada, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rosângela Hammes Rodrigues  
Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, UFSC

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Marta Furlanetto  
UNISUL

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Terezinha Kuhn Junkes  
Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, UFSC

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Fábio Luiz Lopes da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Linguística

Florianópolis, 8 de setembro de 2004

*Aos meus pais,  
Mário e Vali*

*Ao meu sogro,  
João e sua esposa Divina*

*À minha sogra,  
Abigail*

*Ao meu sobrinho e afilhado,  
Eduardo*

*À minha esposa  
Ione*

## AGRADECIMENTOS

À Capes, pelo apoio financeiro, através da bolsa de mestrado;

À Banca do Exame de Qualificação, Prof<sup>a</sup> Rosângela, Prof<sup>a</sup> Maria Marta, Prof<sup>a</sup> Terezinha, pela leitura atenta e pelas sugestões;

À Prof<sup>a</sup> Rosângela, orientadora, pelo acompanhamento rigoroso, pelas preciosas contribuições teóricas e pelo carinho com que me conduziu no desenvolvimento da pesquisa;

À EBM Adelaide Starke, pela acolhida calorosa;

À Prof<sup>a</sup> Stela, pelo carisma e pela acolhida;

Ao Colégio Universitário, pelo afastamento concedido para a formação;

Ao Paulo Bombonatti, pelo apoio na divulgação dos trabalhos dos alunos;

Ao Maicon Tenfen e ao Carlos Silva da Silva, pelas discussões enriquecedoras;

À esposa, Ione, pela ajuda inestimável, força, compreensão e paciência, pelo carinho e incentivo.

Principalmente, aos alunos da 8<sup>a</sup>. série B da EBM Prof<sup>a</sup> Adelaide Starke, pelo carinho, pela amizade e por me permitir fazer parte da história de cada um.

## Maicon Tenfen

Aos olhos de uma criança, o convívio familiar poderia ser muito mais fácil de se compreender se papai e mamãe não complicassem tanto

### Redação Escolar

**H**oje eu tô aborrecido porque hoje eu cheguei aqui na escola e a professora Tia Rute igual que a professora Tia Maria do ano passado pediu pro todo mundo fazer uma redação com letra bem bonita e redondinha falando da família que a gente tem lá em casa, meu pai, minha mãe, minha irmã Luana e até o Teco que é o nosso cachorrinho de estimação.

Vou começar pela minha irmã Luana, pois tem dia que ela chega em casa toda feliz e se tranca no quarto e fica a tarde inteira escutando o CD do Zecê di Camargo e Luciano mas tem dia que ela chega soltando fumaça pela ventilação e chuta o meu cachorro Teco e eu fico furo da vida, mas ela nem dá bola e me chuta também, mas eu sou mais esperto e me jogo no chão que nem o dublê daquele filme da Tela Quente e começo a gritar que nem se a minha perna tivesse quebrado e a mamãe vem e puxa a orelha da Luana e depois eu quase me estrago de tanto dar nada na cara dela.

Quando eu ainda estudava na creche a mamãe me ensinou que eu devia fazer tudo que ela e o papai me mandassem fazer e eu perguntei se era tudo mesmo e ela respondeu que sim, que era tudo mesmo tudinho. Ai eu vi o papai fazendo pipi no banheiro e disse: "nossa papai que pingulin grande que você tem", e ele riu todo faceiro e disse que era pra eu contar pras tias lá da creche que o pingulin dele era grande e eu fui e contei e disse também que ele é que me mandou contar.

Na outra semana, depois da Reunião de Pais, o papai chegou em casa todo vermelho e disse bem alto que eu ainda ia matar ele de vergonha mas eu respondi que só tava fazendo o que a mamãe mandou e ela ficou do meu lado fazendo sim com a cabeça e o papai ficou mais louco e mais vermelho ainda.

A mamãe também vive dizendo que não gosta quando eu fico muito

tempo na frente da televisão só que cada vez que eu peço pra ela fazer um desenho pra mim ela bota as mãos na cintura e diz "não enche o saco guri vai ver o que tá passando na TV vai."

A mamãe também me disse que a Xuxa é uma pervertida nojenta. Perguntei pra ela o que era isso e ela respondeu que eu ainda era muito criança pra entender, mas eu descobri que a Xuxa deve ser muito parecida com o meu pai porque quando ele tá assistindo TV no domingo de tarde e começa a assobiar e dizer que as mulheres que aparecem no Faustão são umas potranças boazudas a mamãe se vira pra ele e grita que ele também é um pervertido nojentão e passa o resto do dia com a cara amarrada pra ele.

Mas depois tudo fica igual como antes, pois eles começam a fazer cosquinha um no outro e então vão se trancar no quarto. Ai eu bato na porta e pergunto o que eles estão fazendo e a mamãe sempre responde que eles estão brincando de esconde-esconde, mas eu sei que isso é mentira porque pelo barulhão que vem lá de dentro eles estão brincando no mínimo de guerra de travessieiros. Quando eu pergunto se posso brincar também a mamãe diz a mesma coisa de sempre, "não enche o saco guri vai ver o que tá passando na TV vai."

Uma vez consegui espiar os dois pelo buraco da fechadura e aí eu fiquei mais zangado ainda e cada vez entendo menos por que a mamãe vem me dar lição de moral quando eu brinco de jogar em cima da cama ou chupo o dedo antes de dormir. Mas, porém, mesmo assim, eu gosto muito da minha família lá de casa porque a professora Tia Maria do ano passado na aula de Religião disse que a família da gente é tudo que a gente tem de bom e na aula de História ela disse que a família é o futuro do Brasil contra os terroristas e a bomba que destrói o mundo todo dos americanos e Jesus lá do céu sempre vai olhar e abençoar a família da gente amém.



## RESUMO

Nesta dissertação, apresentamos a pesquisa desenvolvida durante o mestrado, cujo objetivo foi o de propor, desenvolver e avaliar uma proposta didático-metodológica sobre o tema “O ensino/aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso: a crônica”. Baseados na perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso e nos pressupostos da pesquisa-ação, desenvolvemos a pesquisa com uma professora que leciona a disciplina de Língua Portuguesa e sua turma da 8ª série do Ensino Fundamental público municipal de Blumenau. Para realizarmos esse trabalho, elaboramos uma estratégia metodológica que previu três grandes etapas: estabelecimento da interlocução inicial na Escola Básica Municipal Professora Adelaide Starke (análise do Projeto Político Pedagógico da Escola, do Plano de Ensino da professora, das concepções teóricas da professora, observação das aulas e comparação da prática pedagógica da professora com seu Plano de Ensino); realização efetiva do trabalho com o gênero crônica (discussão com os alunos sobre suas concepções de texto, desenvolvimento das atividades de leitura, desenvolvimento das atividades de produção textual, divulgação dos enunciados (textos) produzidos pelos alunos); avaliação da proposta didático-metodológica (avaliação das atividades e estratégias propostas e avaliação dos textos dos alunos). Podemos dizer que o planejamento foi feito com propriedade uma vez que, como resultado da pesquisa, obtivemos enunciados cujas características verbais e extraverbais corresponderam à concepção de gênero do discurso da referida teoria. O trabalho com o gênero na escola é viável, não resta dúvida, há, contudo, alguns aspectos relevantes da proposta que podem ser reconsiderados caso haja interesse no seu desenvolvimento em outra circunstância, no que diz respeito, por exemplo, à organização do planejamento: seleção de crônicas, distribuição do tempo para cada atividade e qual deve ser mais enfatizada.

## ABSTRACT

In this work it is presented the research developed during the master course, whose objective was to consider, to develop and to evaluate a didactic and methodological proposal about the following theme: - “the teaching/learning of the written literal production in the perspective of the speech gender: the chronicle”. Based in the bakhtiniana perspective of the speech gender and in the estimated answers to the research-action, we develop the research with a teacher who teaches Portuguese Language and her 8<sup>th</sup> grade classroom from a public junior high school, in Blumenau. To carry on this work, we elaborated a strategy that foresaw three great stages: establishment of the initial interlocution in the Escola Básica Municipal Professora Adelaide Starke (analysis of the Pedagogical Project of the School, the Syllabus, the theoretical conceptions of the teacher, comment of the lessons and practical comparison of the pedagogical practice of the teacher with the syllabus); carry out the work with the chronicle gender (students discussions about conceptions of the text, development of reading activities and text production, publishing students’ statements); evaluation of the proposal pedagogical proposal (evaluation of the activities and strategies proposed and evaluation of students texts). It could be said that the planning was made with property, because we got statements that the verbal characteristics had corresponded to the gender conception of the speech in relation to the theory. The work with the school gender is viable, however some relevant aspects of the proposal that can be reconsidered in case that there is interest in its development in another circumstance, such as to the planning organization, selection of chronicles, distribution of the time for each activity and which must be emphasized.

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

### **CAPÍTULO I**

#### O ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DO DISCURSO

- 1 O horizonte teórico de Bakhtin
- 1.1 A concepção dialógica da consciência e da linguagem
- 1.2 A concepção de discurso, enunciado e texto
- 1.3 Os gêneros do discurso
- 2 A produção textual como objeto de ensino/aprendizagem
- 2.1 A constituição da disciplina de Língua Portuguesa
- 2.2 A produção textual escrita na disciplina de Língua Portuguesa
- 3 O gênero escolhido para a proposta didático-metodológica
- 3.1 A esfera do jornalismo
- 3.2 A crônica: um gênero “despretensioso” e efêmero

### **CAPÍTULO II**

#### A PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO CRÔNICA

- 1 Concepções epistemológicas: a pesquisa-ação
- 2 A metodologia da pesquisa
- 3 A interlocução inicial na EBM Adelaide Starke
- 3.1 O reconhecimento do terreno: o diálogo com a escola e a professora
- 3.1.1 O Projeto Político-Pedagógico
- 3.1.2 O Plano de Ensino
- 3.1.3 As concepções teóricas da professora
- 3.2 O terreno escolar como lugar da interação: o preparo
- 3.2.1 As aulas observadas



3.2.2 [Comparação entre o Plano de Ensino e a prática pedagógica da professora.....](#)

4 [O trabalho com o gênero crônica](#)

4.1 [O terreno escolar como lugar da interação: a semeadura](#)

4.1.1 [As concepções de texto dos alunos: abrindo o debate](#)

4.1.2 [A leitura analítica: construindo o caminho](#)

4.2 [O terreno escolar como lugar da interação: a colheita](#)

4.2.1 [A produção textual do gênero crônica](#)

4.2.2 [O lançamento das crônicas e a avaliação dos alunos](#)

5 [Avaliação da proposta didático-metodológica](#)

5.1 [Avaliação das atividades e estratégias propostas](#)

5.2 [Avaliação dos textos dos alunos](#)

**CONCLUSÃO**

**REFERÊNCIAS**

**LISTA DE ANEXOS**

**CRÔNICAS LIDAS**

**CRÔNICAS PRODUZIDAS**

## INTRODUÇÃO

Nesta dissertação apresentamos a criação, o desenvolvimento e a avaliação de uma proposta didático-metodológica de ensino/aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso da teoria bakhtiniana. Mas por que uma proposta de ensino da produção textual escrita e por que na perspectiva dos gêneros do discurso?

A primeira pergunta que fazemos pode ser justificada, em primeiro lugar, considerando a posição favorável dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC) quanto ao trabalho na escola com a produção textual, também na perspectiva dos gêneros do discurso. Em segundo lugar, para contribuir com a mudança da prática escolarizada da produção textual nas escolas, já que hoje a sociedade exige um sujeito que leia e escreva. Não leitor como apenas decodificador de sinais gráficos, mas como interlocutor que contrapõe sua palavra ao enunciado alheio, que entenda o caráter ideológico da comunicação cotidiana e institucionalizada. Não escritor como “escrivão”, ou ainda mero repetidor do discurso alheio, mas como sujeito-autor do seu próprio discurso, da sua voz. Enfim, uma proposta para ensinar as práticas de linguagem efetivas, que fazem parte da vida do sujeito, e não apenas o ensino das convenções da representação da escrita, numa perspectiva escolarizada do texto e da língua.

Ensinar a produção textual dessa perspectiva significa dar um olhar diferente ao seu ensino tal como cristalizado na escola. Pressupõe uma mudança. E é com o trabalho da Linguística Aplicada objetivando contribuir para a mudança da prática de ensino/aprendizagem da produção textual escrita e da concepção de texto nas escolas que nasce a questão dos gêneros do discurso. Mas por que ensinar a partir dos gêneros do discurso? (E aí entramos na segunda pergunta). Ensinar a partir dos gêneros porque a

produção e a interpretação (reação-resposta ativa) de textos realizam-se de acordo com os gêneros, ou seja, porque há modos sociais de dizer e interpretar. Em síntese, o uso efetivo da linguagem concretiza-se através dos gêneros do discurso.

Neste momento, surge uma terceira pergunta: como, então, ensinar a produção textual escrita a partir dos gêneros do discurso se, para a teoria bakhtiniana, não há um **modelo** de gênero a seguir? Se os gêneros são inúmeros, plásticos e tão heterogêneos entre si? A resposta a essa questão constituiu a questão central dessa pesquisa e a elaboração de uma proposta didático-metodológica foi uma alternativa concreta de “como fazer”, de dar uma possível resposta às perguntas anteriores. Nesse sentido, o objetivo central desta pesquisa foi o de elaborar uma proposta didático-metodológica da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso, desenvolvê-la e avaliá-la. Não se trata, evidentemente, de uma metodologia geral para o ensino da produção textual na perspectiva dos gêneros, mas de uma proposta didático-metodológica para o ensino da produção textual de um gênero específico.

Para desenvolvermos essa proposta, lançamos mão de uma estratégia metodológica que fosse tão viva e tão versátil quanto os próprios gêneros do discurso, a pesquisa-ação, o que significa que a construção da proposta efetivou-se no decorrer do processo, junto com a professora da escola onde se desenvolveu a pesquisa. Por isso, o gênero selecionado, a **crônica**, não foi dado de antemão, mas escolhido a partir da discussão com a professora da disciplina e de acordo com seu plano de ensino.

Para sustentar a pesquisa desenvolvida e as discussões estabelecidas no corpo desta dissertação, no primeiro capítulo apresentamos, em primeiro lugar, a teoria deste filósofo da linguagem, Mikhail Bakhtin, para saber em que consistem, do ponto de vista desse autor, a formação social e ideológica da consciência e da linguagem; os conceitos de discurso, língua enunciado e texto; e os gêneros do discurso propriamente ditos. Depois, abordamos o lugar do texto e da produção textual na disciplina de Língua Portuguesa e as práticas correntes de

ensino/aprendizagem da produção textual escrita na escola. Continuando o percurso, chegamos às discussões sobre o gênero escolhido, a crônica, e sua respectiva esfera social, o jornalismo.

No segundo capítulo, apresentamos como ocorreu o desenvolvimento da proposta didático-metodológica de ensino/aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso. Na seção 1 desse capítulo, expomos a teoria de pesquisa que sustenta nossos procedimentos metodológicos, a pesquisa-ação. Na seção 2, a metodologia de pesquisa que usamos para o desenvolvimento da pesquisa. Na seção 3 e suas subseções, descrevemos como ocorreu o **reconhecimento do terreno**, ou seja, o contato com a escola, com a professora e com os alunos, e o **preparo do terreno** para o desenvolvimento da proposta didático-metodológica. Na seção 4, descrevemos como ocorreu a **semeadura** e a **colheita**, isto é, as atividades de ensino/aprendizagem da produção textual do gênero crônica e sua divulgação. Na seção 5, apresentamos a avaliação da proposta desenvolvida. Por fim, como idéia de acabamento deste enunciado-resposta, terminamos a dissertação com o *dixi* conclusivo de todo o trabalho realizado: as considerações finais.

**[Retorno ao sumário](#)**

## CAPÍTULO I

### O ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Este capítulo está dividido em três seções. A seção 1 e suas subseções discorrem sobre a teoria-base desta pesquisa, a concepção de linguagem bakhtiniana. A seção 2 e suas subseções apresentam discussões sobre o ensino/aprendizagem da produção textual escrita nas escolas. A última seção e suas subseções tratam do gênero escolhido no processo de efetivação da pesquisa na escola: a crônica.

#### 1 O horizonte teórico de Bakhtin

Optamos por iniciar com a teoria bakhtiniana, primeiro, por ser a fundamentação de nosso estudo, segundo, por acharmos necessário que o leitor tenha em vista o horizonte sobre o qual se assenta este estudo acerca da produção textual escrita. Pensamos que com a base da noção teórica antecipada podemos provocar uma contra-palavra, um diálogo com o leitor, o início de uma atitude responsiva ativa à medida que o leitor vai se inteirando do assunto-objeto proposto nesta pesquisa. Contudo, queremos ressaltar que a teoria bakhtiniana sobre os gêneros do discurso não é uma teoria, digamos assim, convencional. Pelo contrário. Para mergulhar nessa teoria, é preciso, antes de tudo, estar preparado para romper paradigmas, quebrar estereótipos e fazer uma profunda reflexão sobre os **novos** conceitos sobre a essência da linguagem, apresentados por esse ilustre filósofo russo.

Para entendermos Bakhtin, temos que **mudar os tradicionais e cristalizados** conceitos de algumas concepções, como, por exemplo, enunciado, discurso, texto, língua, gênero, psiquismo e consciência. Temos que desconstruí-los para depois reconstruí-los, tal qual o espírito da teoria em questão. O conceito que aprendemos de cada um desses termos em outras teorias ou em outros domínios sociais, como a escola, diverge daquele proposto pelo autor.

Ao longo dos anos escolares aprendemos, por exemplo, que enunciado é apenas aquelas poucas linhas que apresenta um problema matemático, ou uma questão discursiva de outra disciplina qualquer; que discurso é apenas o que os políticos e outras autoridades pronunciam em momentos solenes; que texto só pode ser descrição, narração e dissertação, ou uma folha inteira preenchida; que língua só é aquela que se vê nos livros de gramática, e que a própria gramática é um livro responsável pelas regras da língua – um pouco confuso isso; que o termo “gênero”, além de definir os sexos, pode também ser usado na literatura: os gêneros literários; aprendemos, ainda, que psiquismo e consciência são algo inexplicável, ou, se explicável, possuem explicação dicotômica: ou obra do fisiologismo natural humano ou obra de uma entidade superior. De uma forma ou de outra, continua inexplicável.

Aprendemos muitas “verdades cristalizadas”, por isso agora há o susto e o embate entre um conhecimento cristalizado e um outro renovador. Mas é dessa forma que a história do conhecimento se constitui. Trazemos à tona essa discussão porque ela se faz necessária para entendermos a teoria bakhtiniana e, por que não, darmos a ela nossa contrapalavra. A propósito, essa é a essência da teoria de Bakhtin: o diálogo. E novamente temos que voltar a esclarecer que não se trata tão-somente do diálogo, oral ou escrito, entre dois seres humanos falantes, no sentido como o estudamos na literatura ou nas aulas de português, no caso do estudo do discurso relatado direto. A concepção de diálogo do ponto de vista bakhtiniano

transcende esse significado, vai além, é a noção de interação verbal e a própria condição da linguagem.

E é sobre o caráter dialógico da linguagem que constitui a língua do ponto de vista bakhtiniano que nos debruçaremos nas subseções 1.1, 1.2 e 1.3. Estas concepções, a língua, o discurso, o enunciado, o texto e o gênero, não se apresentam aos falantes de forma separada. A estratificação aqui serve apenas como recurso didático-metodológico a fim de que possamos clarear o entendimento sobre elas. Língua, discurso, enunciado, texto e gênero estão imbricados. Entre eles há um diálogo, por assim dizer. A qualquer tentativa de isolar qualquer um desses elementos, perderemos de vista o todo que, por sua natureza, é inextricável. “A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem [...]” (BAKHTIN, 1997b, p. 183, grifo do autor).

[\*\*Retorno ao sumário\*\*](#)

## 1.1 A concepção dialógica da consciência e da linguagem

Hoje, há quase um século do início da escritura dos textos de Bakhtin, deparamo-nos com uma questão: para o autor, se privarmos o homem de todo e qualquer tipo de linguagem, não haverá homem social, possuidor de uma consciência e de uma ideologia, mas apenas um homem fisiológico – claro que dizer isso significa afirmar que a consciência não é inata, obra do fisiologismo –; de igual forma, se privarmos a linguagem do homem não haverá linguagem, ela por si só não existe. Não há, digamos assim, um **reservatório original** de linguagem (ou de linguagens) do qual o homem possa recolher as palavras, ou cujo **reservatório original** exista independentemente de existir ou não ser humano. Podemos

arriscar a dizer que a essência do ser humano é a linguagem. E a essência, a vida da linguagem é o diálogo. Para Bakhtin (2003, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. É nessa relação dialética, ou dialógica, que o ser humano se constitui. Começemos, então, por esse ponto: o diálogo como o centro de nossas discussões da existência humana.

Se não há um **reservatório original** de onde o homem possa retirar suas palavras, se não há um sistema lingüístico pronto, acabado, fechado, em que, afinal, consiste a língua(gem)? Se a consciência não é inata, obra do fisiologismo, em que consiste, então, a consciência? Em que consiste o diálogo (como interação verbal) e qual seu papel na relação entre consciência, ideologia e língua(gem)?

Segundo Bakhtin (1997a, p. 32, grifo do autor), é a partir do significado que se constitui uma ideologia, pois sem um significado, um valor semiótico, não há ideologia: “Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*”, por isso o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos. E o domínio dos signos se dá na esfera ideológica.

Apresentar a relação entre signo e ideologia é interessante, porque é a partir dessa relação que Bakhtin explicará a formação da consciência. Partindo da idéia de que a compreensão de um signo nada mais é do que uma resposta a um signo por meio de signos, cujo deslocamento em signos constitui uma cadeia ininterrupta de natureza semiótica e, portanto, ideológica, é que Bakhtin afirma a natureza ideológica e social da consciência. Ao afirmar isso, mostra que a ideologia não é resultado da consciência individual (única) – como queriam a filosofia idealista e a psicologia –, mas, ao contrário, a consciência é que é o resultado da ideologia, da interação entre as consciências individuais (como individualidade constituída socialmente). Nas palavras do próprio autor (1997a, p. 34):



Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

A própria compreensão, segundo Bakhtin, depende do elo ininterrupto, de natureza semiótica, construído a partir da aproximação de um signo a outros signos já conhecidos. Poderíamos dizer metaforicamente que o signo é como a faísca elétrica que surge a partir da junção dos dois pólos elétricos opostos. No entanto, o autor alerta para o fato de que não basta colocar “face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam” (BAKHTIN, 1997a, p. 35, grifo do autor). É preciso que estejam socialmente organizados, porque o lugar do ideológico é no social, nos signos criados pelo homem, mais precisamente, na interação social desses indivíduos. “*A consciência individual é um fato sócio-ideológico*” (BAKHTIN, 1997a, p. 35, grifo do autor). Isso significa dizer que se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico não haverá mais consciência, apenas fisiologismo.

As formas e as condições da comunicação social, materializadas pelos signos, estão estreitamente vinculadas aos fenômenos ideológicos. E é na linguagem que aparece de forma mais clara e completa o papel semiótico e contínuo da comunicação social como condicionante ideológico. Como cada signo ideológico não é uma abstração, mas parte material da realidade, tem uma encarnação material de qual forma for, palavra, gesto, som, movimento corporal etc. Mas a palavra, ou seja, a linguagem verbal, por sua vez, constitui-se como “*fenômeno ideológico por excelência*”, para o autor.

Então, tomando a palavra como material semiótico privilegiado é que Bakhtin a define como um elemento cuja única função é servir de signo, além de afirmar que a palavra se constitui como o “modo mais puro e simples de relação social”. O autor reitera que a palavra é o melhor lugar para o estudo das ideologias porque “apresenta uma estrutura semiótica excepcional”. Mas a palavra, além de ser um signo puro, é também “neutro” em

relação a qualquer função ideológica específica, ou seja, ela permeia todas as relações sociais não sendo de domínio exclusivo de alguma esfera social, como pode acontecer com outros sistemas de signos.

A palavra como signo social, para o autor, funciona também como instrumento da consciência e é considerada como fundamental para a sua formação por apresentar uma propriedade única: ser veiculável pelo próprio corpo.

Isso determinou o papel da palavra como *material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior). Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. A palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa (BAKHTIN, 1997a, p. 37, grifo do autor).

Para o autor, a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação e, por isso, é o objeto fundamental do estudo das ideologias. Dentre as características da palavra, enquanto signo ideológico, a ubiquidade social é uma das principais, porque, como já dito, a palavra penetra em todas as relações entre indivíduos, desde os encontros fortuitos até as relações políticas, por exemplo. Ou seja, as relações sociais, em todos os domínios, são construídas através das palavras, atravessadas por várias ideologias circundantes. “A palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN, 1997a, p.41, grifo do autor). Por isso, para estudarmos a psicologia do corpo social, não devemos buscar nada no “interior” do indivíduo, no psiquismo, mas fora dele, principalmente no material verbal, na palavra como discurso. A psicologia do corpo social é o lugar onde surgem os *atos de fala* e, por conseguinte, todas as formas e aspectos da criação ideológica ininterrupta.

Estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social. Assim é que no seio desta psicologia do corpo social materializada na palavra acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas. (BAKHTIN, 1997a, p.42)

Junto com o signo, construído a partir da interação verbal, há o tema. Ambos, signo e tema, nascem conjuntamente, das mesmas forças e das mesmas condições. E mais, o tema ideológico possui sempre um índice de valor social, que é por natureza interindividual, ou seja, constituído no processo de interação entre os interlocutores, por isso o nascimento de ambos se torna mais facilmente visível no plano do discurso. E como os signos resultam do consenso social durante a interação verbal, as condições em que essa interação acontece e a organização social dos indivíduos determinam as formas do signo. Essa linha de pensamento leva o autor a concluir que caso haja uma modificação destas formas haverá inevitavelmente uma modificação do signo. Em outras palavras, a interação social define a forma do signo. Além disso, o autor reforça que “*em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*” (BAKHTIN, 1997a, p. 46, grifo do autor); e como há classes sociais diferentes que se “servem” de uma mesma língua (uma “língua nacional”), o signo se torna o terreno de luta comum dessas classes sociais.

Se, de acordo com Bakhtin, é na interação verbal que ocorre o confronto das ideologias, o signo é seu produto, nascido nesse terreno interindividual, não no fisiologismo individual. O psiquismo individual não pode ser confundido com o mecanismo fisiológico, porque o psiquismo individual é produto social e ideológico. É por isso que a simples existência carnal de dois indivíduos significa apenas a existência de dois corpos físicos, nada mais que isso. Para existirem como seres humanos dotados de história, ideologia etc, há a necessidade de organização social, de linguagem, de interação verbal. E é somente nesse processo de interação que se formará o psiquismo individual. Por isso, a explicação para o psiquismo individual não pode partir de fenômenos fisiológicos, mas de fenômenos sócio-ideológicos. A realidade toda da vida está na linguagem, na intersecção entre os interlocutores, no limiar do confronto, da troca. Só há sentido possível para a existência quando há interação.

*O psiquismo subjetivo é o objeto de uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação sócio-ideológica. O fenômeno psíquico, uma vez compreendido e interpretado, é explicável exclusivamente por fatores sociais, que determinam a vida concreta de um dado indivíduo, nas condições do meio social.*

[...]

Por natureza, o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, vamos dizer, *na fronteira* dessas duas esferas da realidade. É nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas este encontro não é físico: *o organismo e o mundo encontram-se no signo* (BAKHTIN, 1997a, p. 48-49, grifo do autor).

A relação entre ideologia e psiquismo é uma questão tão forte para Bakhtin que, em função disso, sustenta que a psicologia não consegue elucidar os problemas relacionados ao psiquismo se não considerar e resolver o problema da ideologia e se não assumir que, para a análise na psicologia, o conteúdo do psiquismo é ideológico e não fisiológico; que a palavra, enquanto signo ideológico por excelência, é o terreno concreto, sociológico, significante e, portanto, comum tanto ao psiquismo quanto à ideologia; e, ainda, que é somente sobre esse terreno que se pode discernir as fronteiras entre psicologia e ideologia.

Segundo o autor, separar o psiquismo individual subjetivo da ideologia não é tarefa fácil, conquanto “o conteúdo do psiquismo individual é tão social quanto a ideologia” (BAKHTIN, 1997a, p. 59), assim como as manifestações ideológicas são tão individuais como as psíquicas. Por isso, insiste no discernimento necessário entre indivíduo (ser biológico, isolado do social) e individualidade (ser com uma “superestrutura ideológica semiótica”, por isso, superior ao indivíduo biológico). O que ele diz, em outras palavras, é que há uma reciprocidade contínua, um **círculo vicioso**: o psíquico é atravessado pela ideologia e a ideologia é atravessada pelas contribuições do psíquico. E para marcar a diferença entre psiquismo individual e a ideologia, Bakhtin (1997a, p. 59-60) assim se expressa:

O sistema do psiquismo, determinado por fatores orgânicos e biográficos, no sentido amplo do termo, não reflete, de maneira alguma, somente o ponto de vista da psicologia. É certo que neste último caso trata-se de uma unidade real, como é real a totalidade das condições que determinam a vida do indivíduo. Quanto mais estreitamente ligado à unicidade do sistema psíquico o signo interior estiver e quanto mais fortemente determinado pelo componente biológico e biográfico, mais ele se distanciará de uma expressão ideológica bem definida. Em compensação, na medida em que é realizado e formalizado ideologicamente, ele liberta-se, por assim dizer, do contexto psíquico que o paralisa.

A diferença, então, consiste, no primeiro caso, em apenas relacionar um signo interior com outro igualmente interior, aí teríamos o discurso interior; no segundo caso, apreender um signo no contexto ideológico, isto é, do exterior. Por fim, a síntese dialética entre o psiquismo e o ideológico, entre o que é interno e o que é externo e que ocorre de forma ininterrupta se dá naquilo que Bakhtin chama de enunciação<sup>1</sup>(enunciado), justamente porque a palavra (discurso) é o produto da interação verbal.

O problema da definição sobre em que consiste a realidade fundamental da língua(gem) é discutido por Bakhtin a partir da sua análise das correntes da lingüística e da filosofia, que o autor classifica em dois grupos: o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista. Para iniciar essa discussão, o autor coloca para si a questão sobre o que viria a ser o objeto da filosofia da linguagem. Para isso, dialoga com essas orientações, o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato, e mostra que as posições de ambas, além de serem mutuamente antagônicas, são, também, insuficientes para explicar a natureza da linguagem. O objetivismo abstrato porque defende que o sistema lingüístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta, cujas regras são imutáveis e que constitui a substância da língua. O autor contestará esse ponto, uma vez que já defendera que a consciência individual tem formação a partir do social, portanto, não há como ser independente dele. Por outro lado, o subjetivismo individualista também seria insuficiente porque toma o complexo físico-psíquico-fisiológico pertencente ao locutor dissociado da situação social. Falta, ao subjetivismo individualista, considerar a “alma” do complexo, que lhe daria vida e faria dele um fato lingüístico. Para esta orientação, a língua torna-se viva pelo ato de criação individual e único. No entanto, para Bakhtin, a situação social de interação é fator imprescindível para que possa haver o fenômeno da linguagem. Portanto, o complexo

---

<sup>1</sup> O termo “enunciação” é a opção na tradução do livro **Marxismo e filosofia da linguagem** e será mantido tal qual nesse trabalho. Não decorre daí que haja diferença semântica em relação ao termo “enunciado” encontrado em outros materiais teóricos traduzidos desse autor. Permaneceremos com os dois termos para sermos fidedignos às citações.

físico-psíquico-fisiológico não será suficiente para caracterizar a natureza da linguagem se não estiver inserido num meio social organizado e específico.

Com base nas concepções das duas orientações sobre o objeto da filosofia da linguagem e se contrapondo a elas, o autor parte para o que considera ser a realidade fundamental da língua:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente *leis sociológicas*.
4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou uma posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto* (BAKHTIN, 1997a, p. 127, grifo do autor).

*Grosso modo*, a língua(gem) é uma teia viva, constituída das várias enunciações (enunciados) no processo de interação verbal. São signos ideológicos que se ligam a outros signos ideológicos numa cadeia contínua e ininterrupta a qual cada indivíduo (no sentido de possuir uma individualidade) penetra e se vê penetrado por ela. Ambos se constituem mutuamente. “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 1997a, p. 96). É por isso que, segundo Bakhtin, não se pode dissociar a ideologia da língua(gem), pois caso isso ocorra, não teremos mais signos ideológicos refratários, mas apenas sinais.

Assim, o elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo. (BAKHTIN, 1997a, p. 94).

Bakhtin ilustra essa posição ao se reportar ao ensino de uma língua estrangeira dada. Para o autor, não há como aprender uma língua se tomarmos a palavra isolada de seu contexto habitual e de sua situação concretos, porque aí teremos só o sinal, e não o signo flexível e variável: “a assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão” (BAKHTIN, 1997a, p. 94).

Em outras palavras, o que Bakhtin nos diz é que se pegarmos, por exemplo, a palavra **canalha** e tirarmos dela seu valor ideológico, a sua existência em enunciados concretos, não a teremos mais como um signo concreto, ideológico, mas tão-somente como sinal que, do ponto de vista do sentido, será apenas fato lingüístico (sistema lingüístico) e um fato físico-fisiológico. Para tentar clarear essa idéia de vazio ideológico, pensemos no vazio da “palavra” **canalho**. Da mesma forma como não conseguimos imaginar um valor ideológico para este sinal, também não poderemos considerar um valor ideológico para a palavra **canalha** se a isolarmos do enunciado e da situação social de interação. Para Bakhtin (1999), isso se justifica porque cada palavra é carregada de ideologia, e reagimos a ela se nos despertar alguma ressonância ideológica.

Lembremos, ainda, a modo de ilustração, da discussão que Bakhtin (1999) estabeleceu ao analisar as obras de Rabelais. Nessa discussão, o autor nos chama a atenção para o fato de que as palavras usadas por Rabelais no contexto da Idade Média e no Renascimento possuíam, naquela época, uma conotação ideológica diferente da conotação assumida no início do século XX. Por isso as obras de Rabelais, reforça o autor, deveriam ser estudadas considerando o contexto da época e não dissociadas dele.

A língua(gem) é inseparável de seu conteúdo ideológico e, como dissemos anteriormente, é uma teia viva cuja formação se dá através do processo recíproco entre os signos ideológicos do psiquismo individual e os signos ideológicos externos. O produto dessa interação é o que Bakhtin chama de enunciação (enunciado), por isso a língua(gem) não pode

se apresentar como um sistema de formas: a enunciação (enunciado) é de natureza social, é o produto da interação verbal de dois indivíduos socialmente organizados.

De acordo com Bakhtin (1997a, p. 121, grifo do autor),

O *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada. Pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação [enunciado] enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística.

Quando se fala em enunciação (enunciado), mais fácil é lembrar de um diálogo entre duas pessoas face a face, no entanto, a enunciação (enunciado) transcende essa concepção: é toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja. Para ilustrar essa amplitude, Bakhtin cita **o livro** (“ato de fala impresso”) e diz que ele é feito para ser apreendido de maneira ativa, para receber respostas, contrapalavras em formas mais adversas, como críticas, resenhas etc., da mesma forma como o próprio livro já constitui uma resposta a outros estudos, a outras formas de expressão. Nesse sentido, o livro nada mais é do que uma enunciação (enunciado) e, como tal, “constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (BAKHTIN, 2003, grifo do autor). E é só nesse fluxo vivo e corrente da comunicação verbal que a enunciação (enunciado) ganha vida.

**[Retorno ao sumário](#)**



## 1.2 A concepção de discurso, enunciado e texto

Segundo Bakhtin (2002, p. 88-89), “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica”. Todo discurso que é orientado para um objeto é também influenciado pelo discurso-resposta que, embora ainda não dito, foi solicitado. Na verdade, todo discurso vivo é determinado pelo discurso-resposta futuro, da resposta compreensível. O discurso orientado é construído a partir da resposta ativa possível. “O locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói a sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptivo do seu ouvinte” (BAKHTIN, 2002, p. 91).

Bakhtin afirma que não podemos estudar o discurso em si mesmo, à parte de sua orientação externa, porque, segundo o autor, é justamente fora de si mesmo, na sua orientação viva sobre seu objeto que o discurso vive: “se nos desviarmos completamente desta orientação, então, sobrarão em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos, nem de sua posição social, nem de seu destino” (BAKHTIN, 2002, p. 99).

É no discurso que se constitui o palco de luta entre as vozes sociais. Emprestando uma das expressões do autor, podemos ainda dizer que o discurso é uma espécie de **paleta verbal** de que o falante se utiliza para construir o seu discurso, porque as relações dialógicas, que dão a vida à linguagem, ocorrem no discurso. É verdade, também, que as relações lógicas e concreto-semânticas são imprescindíveis para as relações dialógicas, mas isso não quer dizer que estas últimas sejam redutíveis às primeiras, pois, segundo Bakhtin (1997b, p. 184, grifo do autor),

Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa.

Considerando o aspecto dialógico do discurso, Bakhtin (1997b) estabelece a relação entre o discurso bivocal e o monológico, que aqui será abordado de forma sucinta. Para o autor, o primeiro surge justamente sob as condições das relações dialógicas, nas condições da vida autêntica da palavra. Nesse caso, o discurso está voltado para seu objeto e para o discurso de outrem, para o discurso alheio. No discurso bivocal, a palavra tem dupla orientação. As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, tornam-se bivocais porque, a partir da nossa compreensão, da nossa avaliação, são revestidas de algo novo. Segundo o autor, “o nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros” (BAKHTIN, 1997b, p. 195). Introduzimos as palavras do outro no plano do nosso discurso sem que o destruamos, fazemos isso porque o mundo está repleto das palavras do outro. Como o “artista-prosador”, temos diante de nós uma “paleta verbal muito rica”. Nesse sentido, a palavra-discurso não é um objeto, mas um meio constante ativo, mutável de comunicação dialógica. Sua existência viva se dá justamente por esse caráter mutável, por essa passagem de boca-em-boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra.

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra ele a recebe da voz do outro repleta de voz do outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidaciones de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada. [...] Carecendo da sua própria ‘última’ palavra, qualquer plano de criação, qualquer idéia, sentimento ou emoção deve refratar-se através do meio constituído pela palavra do outro, do estilo do outro, da maneira do outro com os quais é impossível fundir-se diretamente sem ressalva, sem distância, sem refração (BAKHTIN, 1997b, p. 203).

Já no que concerne ao discurso monológico, o autor caracteriza-o como o discurso que é orientado apenas para seu objeto, sem levar em conta o discurso de outrem. Ao se reportar ao discurso citado, ao discurso de outrem, o autor ainda coloca a necessidade de compreensão do estilo do discurso.

A estilização do discurso, ou a complexidade de sua expressão, dá-se no processo de mútua interação entre o discurso orientado a um determinado objeto e os outros discursos – de outrem – igualmente orientados ao mesmo objeto e sob o mesmo tema. As orientações várias ao mesmo objeto acabam por criar um meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações com os quais o discurso orientado pode se entrelaçar, fundir-se ou deles se isolar. É nesse processo dialógico, segundo o autor, que o discurso pode dar forma a sua imagem e ao seu tom estilístico.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 2002, p. 88).

Para Bakhtin (2003), o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou de outra esfera da atividade humana. Cada enunciado constitui-se como um acontecimento único, um elo da comunicação discursiva, mas os enunciados estão ligados entre si na cadeia da comunicação discursiva por relações dialógicas. Por isso, sua formação só pode ser vista na sua relação com outros enunciados e não pode ser separada da situação social. Todo enunciado tem autor e destinatário, cujas concepções são determinadas pelo campo da atividade humana onde o enunciado se constitui.

O enunciado é a ponte que liga um interlocutor ao outro. De acordo com Bakhtin (1997a, p. 113), não pode haver interlocutor abstrato; assim, toda palavra dirige-se para um interlocutor, ou, “serve de expressão a *um* em relação a *outro*”. O enunciado, determinado pela situação social mais imediata e ampla, é o lugar da realização do signo social, por isso é

socialmente dirigido. Nesse sentido, a forma e o estilo do enunciado são determinados pelos participantes e pela situação de interação.

O enunciado é a unidade real e concreta da comunicação discursiva e a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem. Por isso, como dissemos anteriormente, a língua(gem) não é fechada, pronta, acabada, que se basta a si mesma, mas, pelo contrário, é resultado dos vários enunciados que emanam dos interlocutores na interação verbal.

Considerando, então, que o enunciado é o resultado da interação verbal entre os interlocutores, fica clara a necessidade de, pelo menos, dois interlocutores para que haja um enunciado, porque, segundo Bakhtin (1997a, p. 145-146, grifo do autor), “[...] a unidade real da língua que é realizada na fala (*sprache als Rede*) não é a enunciação [enunciado] monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações [enunciados], isto é, o diálogo”.

O falante não é um “Adão bíblico” cujo enunciado irrompe pela primeira vez a situação de interação; o enunciado do falante sempre responde a outros enunciados antecedentes e está voltado para os discursos dos outros sobre ele: “o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos” (BAKHTIN, 2003, p. 300). Todo enunciado tem como traço essencial o fato de responder aos enunciados antecedentes e se direcionar aos subseqüentes. O enunciado não deixa de ser uma resposta antecipada aos enunciados subseqüentes: “desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Os enunciados presentes estão ligados aos enunciados passados (históricos) e igualmente ligados aos enunciados ainda não ditos, futuros. Por isso, “todo enunciado é prenhe de resposta”. Ao ouvir o enunciado, o ouvinte assume simultaneamente em relação ao enunciado uma ativa posição responsiva de concordância ou discordância, de execução, de

complementação etc., e essa postura responsiva pode ter início já a partir das primeiras palavras do falante. A resposta do ouvinte, que se torna falante, não precisa ser, necessariamente, imediata ao enunciado ouvido/lido, ela “pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa” (BAKHTIN, 2003, p. 272), de efeito retardado. Os gêneros pertinentes à complexa comunicação cultural, por exemplo, foram concebidos, segundo Bakhtin, para esse tipo de compreensão retardada. Além disso, reitera o autor, o próprio falante não espera uma compreensão passiva, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção etc.

Essa cadeia dialógica ininterrupta da vida dos enunciados é que dá vida à língua. Nas palavras de Bakhtin (1997a, p. 98),

Toda enunciação [enunciado] monológica, inclusive uma inscrição num monumento, constitui um elemento inalienável da comunicação verbal. Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação [enunciado] monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante.

Para a compreensão do enunciado, precisamos considerar o “presumido”, isto é, toda a situação de interação (a parte extraverbal do enunciado) que não consegue ser exprimida nos elementos verbais. Essa forma de interação social relativamente estável do ponto de vista espaço-temporal, temático, enfim, essa situação extraverbal do enunciado pode ser relacionada à noção de cronotopo desenvolvida por Bakhtin (2002). O autor utilizou a noção de cronotopo para analisar as criações literárias: os cronotopos “são os centros organizadores dos principais acontecimentos temáticos do romance. É no cronotopo que os nós do enredo são feitos e desfeitos. [...] Neles [nos cronotopos] o tempo adquire um caráter sensivelmente concreto” (BAKHTIN, 2002, p. 355). Em outras palavras, “o cronotopo compreende o **processo de assimilação e de interligação artística do tempo, do espaço e do indivíduo**

**histórico real** que se revela neles [nos gêneros literários]” (RODRIGUES, 2001, p. 25, grifo nosso). Retomamos aqui a noção de cronotopo porque, segundo Bakhtin, não é só na literatura que podemos observar a presença dos cronotopos, porque o mundo real, do autor e do leitor, também são cronotópicos. Vale dizer, então, que essa situação extraverbal do enunciado não é meramente um aspecto envolvente, externo do enunciado, pelo contrário, é parte constitutiva. Segundo Bakhtin (2003, *apud* RODRIGUES, 2001, P. 24), a dimensão social compreende três fatores: a) **o horizonte espacial comum dos interlocutores**; b) **o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores**, e c) **sua avaliação comum dessa situação**. Por isso, não podemos considerar nem só a parte verbal, nem só a parte extraverbal, mas ambas concomitantemente para compreendermos a constituição do enunciado.

Segundo Bakhtin (2003), os enunciados possuem certas características comuns e limites precisos, que os diferenciam da oração, considerada uma unidade da língua (sistema): 1) a **alternância dos sujeitos discursivos**, 2) a **conclusibilidade**, e 3) a **expressividade**.

1) **A alternância dos sujeitos discursivos**: Todo enunciado tem um princípio absoluto e um fim absoluto: “antes do seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros” (BAKHTIN, 2003, p. 275). A compreensão ativa responsiva do outro só toma vez quando o falante termina seu enunciado, quando deixa claro o *dixi* da conclusão. De acordo com Bakhtin, essa alternância é mais facilmente observável nas réplicas do diálogo real, porque, apesar de estarem interligadas, possuem “uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 275). Nesse sentido, o autor diferencia o enunciado da **oração**. Para o autor, a oração não possui o *status* de enunciado, pois não há e nem pode haver nenhuma relação dialógica entre as orações como formas da língua, dado que sua natureza é gramatical; a oração possui fronteiras gramaticais,

leis gramaticais, e, quando há alguma relação dialógica, a oração já não é mais oração, mas parte ou o todo verbal de um enunciado:

A oração é um pensamento relativamente acabado, imediatamente correlacionado com outros pensamentos do mesmo falante no conjunto do seu enunciado; ao término da oração, o falante faz uma pausa para passar em seguida ao seu pensamento subsequente, que dá continuidade, completa e fundamente o primeiro. O contexto da oração é o contexto da fala do mesmo sujeito do discurso (falante); a oração não se correlaciona de imediato nem pessoalmente com o contexto extraverbal da realidade (a situação, o ambiente, a pré-história) nem com as enunciações de outros falantes, mas tão-somente através de todo o contexto que a rodeia, isto é, através do enunciado em seu conjunto. Se, porém, a oração não está cercada pelo contexto do discurso do mesmo falante, ou seja, se ela é um enunciado pleno e acabado (uma réplica do diálogo), então ela estará imediatamente (e individualmente) diante da realidade (do contexto extraverbal do discurso) e de outras enunciações *dos outros*; depois destas já não vem a pausa, que é definida e assimilada pelo próprio falante [...]; depois delas espera-se uma resposta ou uma compreensão responsiva de outro falante (BAKHTIN, 2003, p.277-278, grifo do autor).

Essa alternância é a mesma em qualquer enunciado, inclusive nas obras especializadas dos diferentes gêneros científicos e artísticos, porque elas também são unidades da comunicação discursiva.

2) A **conclusibilidade**: “A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de parte interna da alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 280). Ela é a responsável pela marcação, por assim dizer, do *dixi* conclusivo, isto é, mostra ao ouvinte que o autor disse tudo o que queria dizer. Apresenta a idéia de **inteireza** do enunciado do falante que, embora possa não ser tudo, assegura a possibilidade de resposta e, portanto, o ouvinte pode dar a contra-palavra. Existem critérios para o estabelecimento da conclusibilidade: a) a **exauribilidade do objeto e do sentido**; b) o **projeto de discurso ou vontade de discurso do falante**; c) as **formas típicas composicionais e de gênero do acabamento**.

a) A **exauribilidade do objeto e do sentido**: Em outras palavras, a exauribilidade significa o esgotamento do tema. Segundo Bakhtin, o “esgotamento” pode ser pleno em alguns campos da vida: nas esferas da vida cotidiana, em certas esferas oficiais, enfim, podemos observar o tratamento exaustivo do tema nos enunciados cujos gêneros se apresentam mais padronizados, mais estabilizados. Por outro lado, em outras esferas como a

da ciência, por exemplo, só podemos falar de um mínimo de esgotamento do tema, o necessário para permitir uma contra-palavra do interlocutor.

b) **O projeto de discurso ou vontade de discurso do falante:** A vontade discursiva do falante é o momento subjetivo do enunciado. É percebida pelo ouvinte/leitor em enunciados mais simples, constituídos de uma única palavra, até em enunciados mais extensos como esta dissertação, por exemplo. Ela determina o todo do enunciado, seu volume e as suas fronteiras. Além disso, o projeto discursivo especifica, escolhe a forma do gênero em que será construído o enunciado, bem como se “adapta” ao gênero.

c) **As formas típicas composicionais e de gênero do acabamento:** Segundo Bakhtin (2003, p. 289), a vontade discursiva do falante é determinada pela escolha do gênero do discurso, que é determinada por três outros fatores: a especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, o tema e a situação específica de interação. Para o autor, a comunicação discursiva se dá apenas por essas formas relativamente estáveis de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso.

3) **A expressividade:** Essa característica diz respeito à relação do enunciado com o próprio falante e com os outros participantes da comunicação discursiva. Um dos traços constitutivos do enunciado é a entonação expressiva, porque é um dos recursos lingüísticos para uma possível expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala. O estilo e a composição do enunciado são determinados pela intenção do sujeito discursivo dentro de determinada situação de interação e considerando os outros interlocutores da comunicação discursiva e seus enunciados. A expressividade é própria do enunciado, não do sistema lingüístico. Ela só se manifesta no uso ativo da língua, no enunciado concreto, na seleção dos procedimentos composicionais, estilísticos, na entonação do enunciado, no gênero do discurso. É ainda determinada pelos enunciados alheios, pela atitude do falante a respeito dos interlocutores e pelos gêneros. Todo enunciado marca uma



atitude valorativa diante do objeto do discurso, diante do falante e dos enunciados alheios de outros interlocutores da comunicação discursiva. A expressividade marca a sua condição de elo da comunicação discursiva.

O mesmo tratamento Bakhtin dá à oração e à palavra quanto ao aspecto da expressividade. Se uma palavra isolada for pronunciada com entonação expressiva já não será mais uma palavra, mas um enunciado ou parte do enunciado, e a essa palavra podemos tomar uma ativa posição responsiva. Por isso, a entonação expressiva pertence ao enunciado, não à palavra. Além do mais, afirma Bakhtin (2003), costumamos “usar” as palavras de outros enunciados segundo sua especificação de gênero, e é no gênero que a palavra ganha certa expressão típica. Bakhtin chama essa expressividade típica de gênero de “auréola estilística” da palavra, caracteriza-a de “eco da totalidade do gênero que ecoa na palavra” (BAKHTIN, 2003, p. 293). Em síntese, a expressividade nasce da intersecção da palavra com a realidade concreta e na situação de interação, através do enunciado individual. Por isso, Bakhtin insiste em que a expressividade de determinadas palavras ou é uma expressão típica de gênero, ou um eco de um enunciado alheio.

Essas características comuns e esses limites precisos de todo e qualquer enunciado (alternância dos sujeitos discursivos, conclusibilidade e expressividade) fazem dele a unidade concreta e o elo inalienável da comunicação discursiva. O enunciado concreto e vivo é o material concreto da manifestação do discurso. E a materialização concreta do enunciado se dá no texto, tanto oral como escrito.

Ao se reportar ao estudo das ciências humanas, Bakhtin (2003, p. 307) coloca o texto no centro das discussões, porque, para o autor, o texto (oral ou escrito) é o dado primário, a realidade imediata para o estudo dessas disciplinas: “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. Inclusive, continua, a ciência das artes opera com textos, se considerados como qualquer conjunto coerente de signos. A diferença entre as ciências

humanas e as naturais reside justamente no fato de as primeiras terem o texto como ponto de partida de qualquer pesquisa.

O pensamento das ciências humanas nasce como pensamentos sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.). [...] Estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*. (BAKHTIN, 2003, p. 308, grifo do autor).

Bakhtin estabelece que o texto pode ser visto a partir de dois pólos: o da língua, como sistema abstrato, e o do discurso, vivo e concreto. Essa relação fica clara nas palavras de Rodrigues (2001a, p. 61, grifo da autora) ao denominar o primeiro pólo como o do texto-sistema e o segundo como o do texto-enunciado:

Fazendo uma analogia com a distinção que Bakhtin estabelece entre *discurso* e *língua* (objeto da lingüística), que se designou aqui como *língua-discurso* e *língua-sistema*, respectivamente, pode-se dizer que o texto, visto na sua integridade concreta e viva, e não o texto como objeto da lingüística, faz dele um enunciado. Como no caso da dupla orientação teórica para a língua, pode-se adotar a dupla orientação teórica para o texto: o *texto-sistema* e o *texto-enunciado*.

O primeiro pólo toma o texto como um fenômeno material lingüístico, pois abstrai seu caráter dialógico e seu contexto extraverbal. Nesse sentido, o texto é visto como um sistema de signos. No segundo pólo, o texto é visto como um enunciado, pois é considerado como tal, no sentido de que reflete outros textos da cadeia da comunicação discursiva, de um dado campo do sentido. Neste pólo, o texto é visto a partir da sua integridade, vivo, como linguagem, num processo dialógico da cadeia ininterrupta da comunicação verbal. Os textos, como enunciados, possuem relações dialógicas no interior de um texto e entre os textos. Os elementos que determinam um texto como enunciado são a intenção discursiva por um lado e a realização dessa intenção por outro.

Bakhtin coloca o aspecto dialógico do texto que o constitui como enunciado porque, segundo o autor, não pode haver texto puro. O texto, visto como enunciado, também é único, singular e irrepetível, pressupõe acabamento, expressividade, autoria e, principalmente, uma

dimensão social, porque para a compreensão do todo do texto é preciso considerar também esse dado, esse presumível presente na situação específica de interação. “Esse pólo não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos) mas a outros textos (singulares), a relações dialógicas (e dialéticas com abstração do autor) peculiares” (BAKHTIN, 2003, p. 310).

Segundo Bakhtin, o texto revela o indivíduo, porque o homem, em sua especificidade humana, sempre exprime a si mesmo, cria texto, por isso ele deve ser estudado a partir do texto. Abstrair o texto do estudo do homem é permanecer com um ser puramente fisiológico. O texto é a expressão da consciência que reflete algo. Para Bakhtin (2003, p. 319), “quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado”.

**[Retorno ao sumário](#)**

### 1.3 Os gêneros do discurso

Já no início deste capítulo havíamos colocado a necessidade de, em querendo se aprofundar na teoria bakhtiniana sobre gênero do discurso, abandonar conceitos cristalizados sobre diálogo, enunciado, texto, discurso e gênero. Diante disso, as discussões anteriores procuraram contribuir com esse processo de desconstrução e reconstrução desses conceitos. Agora, nesta última seção sobre a teoria bakhtiniana, procuramos juntá-los à noção de gêneros do discurso.

Para falarmos sobre gêneros do discurso, relembremos a relação entre língua e sociedade, no sentido em que sem uma sociedade organizada não há língua e sem língua, não há sociedade. Já discutimos com mais profundidade essa relação na seção 1 deste capítulo. Lá,

dissemos, inclusive, que a formação da consciência é social, ideológica e dialógica. Isso quer dizer que as relações entre os diversos campos da atividade humana que compreendem a sociedade só podem ocorrer através da língua. E “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 261), que, por sua vez, são determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifo do autor).

A concepção de gêneros de Bakhtin é formulada a partir da historicidade do gênero, cuja natureza é social, discursiva e dialógica. Os gêneros do discurso não são considerados pelo autor como unidades convencionais, nem a palavra *tipo* pode ser associada aos resultados de uma classificação científica a partir de um determinado critério que determina *tipo* como uma entidade abstrata, porque, segundo Rodrigues (2003, p. 11, grifo da autora),

Analizando o desenvolvimento conceitual dos gêneros em Bakhtin, pode-se dizer que a sua noção de gênero como *tipo* de enunciado não é a das seqüências textuais, nem o resultado de uma taxionomia ou princípio de classificação científica, mas uma *tipificação* social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação social de interação relativamente estável, portanto, reconhecida pelos falantes.

A constituição e o funcionamento dos gêneros só podem ser apreendidos em determinadas esferas sociais, atividades da vida e da comunicação humanas, mais especificamente, em determinadas situações de interação dentro de uma determinada esfera social. Como dito em parágrafo anterior, para Bakhtin, cada campo de utilização da língua elabora “*seus tipos relativamente estáveis* de enunciados”, isto é, os gêneros do discurso. É importante lembrar, contudo, parafraseando Bakhtin, que os gêneros são formas típicas de enunciados individuais mas não são os próprios enunciados. Para Rodrigues (2003, p. 12, grifo da autora),

A constituição dos gêneros encontra-se, assim, vinculada à atividade humana, ao surgimento e (relativa) estabilização de novas situações sociais de interação verbal. Em síntese, os gêneros correspondem a situações de interação verbal *típicas* (mais ou menos estabilizadas e normativas): cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social [...].

Segundo Bakhtin, os gêneros do discurso e as formas da língua chegam até nós em conjunto e estreitamente vinculados, mas as formas de gênero são bem mais plásticas, flexíveis e livres que as formas da língua. Desse modo, defende Bakhtin (2003, p. 283), “aprender a falar significa aprender a construir enunciados”. Na verdade, não há como não moldar nosso discurso a não ser em formas de gêneros. Além disso, o autor também defende que “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Isso significa que os gêneros não são criados pelo indivíduo falante, mas são dados a ele, bem como que para o indivíduo falante os gêneros têm significado normativo. Não normativo no sentido de ser uma **fôrma coercitiva**, mas como modos sociais de dizer e agir.

Dentre a diversidade de gêneros, Bakhtin estabelece uma distinção entre os gêneros mais padronizados e os gêneros de uso mais criativo. Os gêneros oficiais, por exemplo, possuem um alto grau de estabilidade e coação. No segundo caso, do uso mais criativo, o autor se refere aos gêneros que permitem uma reformulação livre e criadora, os “gêneros das conversas de salão [...] das conversas à mesa [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 284) etc. Contudo, o autor alerta para o fato de que o uso criativo e livre não significa uma nova criação de gênero, e que para usá-los livremente é preciso dominá-los bem.

Nesse sentido, a concepção que temos sobre um determinado gênero do discurso e nossa vontade discursiva guia-nos no processo do nosso discurso. “O gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais” (BAKHTIN, 2003, p. 286). A intenção

discursiva do falante é um dos elementos constitutivos do enunciado e, segundo Bakhtin (2003, p. 282),

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.

Segundo Bakhtin (2003), entre estilo e gênero existe uma relação orgânica indissolúvel. Para explicar essa relação, o autor refere-se aos estilos de linguagem ou funcionais.

No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Para compreender o gênero ou o estilo do discurso é preciso compreender e definir o estilo do ponto de vista do conteúdo do objeto do sentido do discurso, da relação expressiva do falante com esse conteúdo e levar em conta a relação do falante como outro e seus enunciados. Cada gênero em cada campo da atividade humana tem sua concepção de destinatário. Nesse caso, as concepções de destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. Essas concepções de destinatário, por sua vez, determinam a escolha do gênero, do estilo e dos procedimentos composicionais do enunciado. O falante, ao orientar o seu discurso, penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói seu enunciado sobre o fundo aperceptivo do seu ouvinte. Segundo Bakhtin (2003, p. 305), “as várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatário são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso”.

É nos gêneros do discurso, também, e apenas neles, que a expressividade surge. Como vimos na seção 1, a palavra como sinal, dissociada do meio social é vazia de expressividade, “é apenas um recurso lingüístico para uma possível expressão de relação emocionalmente valorativa com a realidade, [...] [e] não se refere a nenhuma realidade determinada” (BAKHTIN, 2003, p. 290). É no gênero do discurso que a palavra ganha certa expressão típica. A expressividade surge somente no processo de seu emprego em um enunciado concreto. Segundo Bakhtin (2003, p. 292), “o colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrata”. É a esse fenômeno de a palavra só receber expressividade no gênero que Bakhtin chama de “auréola estilística” da palavra e reitera que essa expressividade não pertence à palavra como elemento da língua, mas ao gênero do discurso em que determinada palavra costuma funcionar. Para o autor, essa expressividade é o eco da totalidade do gênero que ecoa na palavra.

Desse modo, a expressividade de determinadas palavras não é uma propriedade da própria palavra como unidade da língua e não decorre imediatamente do significado dessas palavras; essa expressão ou é uma expressão típica de gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada (BAKHTIN, 2003, p. 295).

Como as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis, também são infinitas, segundo o autor, a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso. Dessa forma, à medida que determinado campo da atividade humana cresce e se complexifica, também cresce e se diferencia o repertório de gêneros do discurso pertencente a esse campo. Isso quer dizer que “dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência” (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifo do autor).

Como já dissemos, Bakhtin não prevê uma classificação dos gêneros, a única divisão que o autor estabelece quanto aos gêneros reside em primários e secundários. E mesmo

assim, para evitar a vulgarização dos estudos sobre os gêneros, o autor salienta que este estudo deva ser feito considerando tanto os gêneros primários (simples), que se formam nas condições de comunicação discursiva imediata, como os gêneros secundários (complexos), que “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito (2003, p. 263))”, como o romance, pesquisas científicas etc.

Em síntese, os gêneros do discurso, vistos a partir de uma perspectiva histórica, social e dialógica como tipos de enunciados, “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

**[Retorno ao sumário](#)**

## 2 A produção textual como objeto de ensino/aprendizagem

Seguindo a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, cada campo da atividade humana (esfera social) cria e tem os seus gêneros do discurso para as interações sociais. Assim sendo, a escola, como uma esfera da sociedade, também apresenta seus gêneros específicos. No entanto, não é somente sobre os enunciados desses gêneros que o professor deve se debruçar para ensinar ao aluno a produção textual escrita. A escola, na verdade, como lugar formal do ensino/aprendizagem e como instituição ideológica, para muitos alunos, é um dos poucos lugares institucionalizados em que recebem contribuições para construir sua visão de mundo, ter uma percepção política e ideológica da sociedade e adquirir conhecimentos específicos para o seu desenvolvimento intelectual. E é nessa perspectiva que cabe à escola garantir aos seus alunos o domínio das práticas de linguagem das diversas esferas sociais. A decisão sobre quais dessas práticas ensinar também é função da escola. Algumas sugestões



sobre a seleção de gêneros para essas práticas de produção textual que podem ser adotadas pela escola como objetos de ensino/aprendizagem são apresentadas pelos documentos oficiais de ensino (PCNs/PC-SC).

Se tomamos a teoria bakhtiniana como sustentação deste trabalho, é porque partimos da suposição de que não há como a escola ensinar as práticas de linguagem, no nosso caso a produção textual escrita, sem pensar nos gêneros do discurso. Dessa forma, para defender essa posição, faz-se necessário sabermos em que cenário pedagógico este trabalho se insere, ou melhor, quais são os fatores sócio-históricos que marcaram e marcam a efetivação das práticas de ensino de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa.

Por isso, as seções a seguir apresentam uma retrospectiva histórica da constituição da disciplina escolar Língua Portuguesa (LP) e explicitam a relação entre o ensino/aprendizagem da LP e a produção textual escrita, bem como apresentam discussões sobre trabalhos desenvolvidos com produção textual escrita a partir de gêneros do discurso.

**[Retorno ao sumário](#)**

## 2.1 A constituição da disciplina de Língua Portuguesa

A constituição da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil foi influenciada, segundo Soares (2000, p. 211), por fatores (sociais, políticos, culturais) externos à disciplina e por fatores internos à disciplina (relativos ao estatuto da área de conhecimentos sobre a língua).

Até meados do século XVIII, no sistema de ensino do Brasil, o ensino da língua portuguesa (note-se que ainda não havia a instituição da disciplina de Língua Portuguesa)

restringia-se à alfabetização. Depois da alfabetização, os alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam à aprendizagem do latim, basicamente da gramática da língua latina, e ainda da retórica e da poética. Essas eram as disciplinas que orientavam o ensino da época.

Em 1759, a Reforma Pombalina tornou obrigatório, em Portugal e no Brasil, o ensino da língua portuguesa, que se concretizou como ensino da gramática do português. Em 1837, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo do ensino secundarista brasileiro (no Colégio Pedro II, RJ) sob a forma das disciplinas Retórica e Poética. Em 1838, a Gramática Nacional (do Brasil) tornou-se objeto de estudo. “Retórica, Poética, Gramática – estas eram, pois as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império” (SOARES, 2000, p. 212). Esse ensino da gramática do português, da retórica e da poética seguiu a tradição do ensino do latim e se manteve até fins do século XIX. A disciplina Língua Portuguesa só passou a existir nos currículos escolares brasileiros nas últimas décadas desse século.

Em meados do século XIX o conteúdo gramatical ganha a denominação de Português [...], [mas] a mudança de denominação não significou mudança no objeto e no objetivo dos estudos da língua: a disciplina Português manteve, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética (SOARES, 2000, p. 212).

A persistência na tradição desse ensino (da gramática do português, da retórica e da poética) se explica, segundo Soares, por conta dos fatores **externos** e **internos** à disciplina. Pelos fatores **externos**, porque continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia, isto é, aos filhos de famílias da burguesia:

[...] os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola; pertencentes a contextos culturais letrados, chegavam às aulas de Português já com um razoável domínio do dialeto de prestígio (a chamada “norma padrão culta”), que a escola usava e queria ver usado, e já com práticas sociais de leitura e escrita frequentes em seu meio social. A função do ensino do Português era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao *reconhecimento*, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino *a respeito* da língua, e análise de textos literários, para estudos de Retórica e Poética (SOARES 2000, p. 212-213, grifo da autora).

Pelos fatores **internos** à disciplina, porque “o conhecimento que então se tinha da língua era aquele transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidas de e em autores latinos e gregos [...]” (SOARES, 2000, p. 213).

Embutidas na disciplina de Língua Portuguesa persistiram a aprendizagem sobre o sistema da língua, a retórica e a poética, embora estas duas últimas, a partir de meados do século XIX, passassem a assumir o caráter de estudos estilísticos à medida que a oratória foi perdendo o lugar de destaque que tinha. Essa **descaracterização** da retórica e da poética se justificou porque a sociedade passou a exigir o “escrever” bem em detrimento do “falar” bem.

Os professores dessa época eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística que, concomitantemente às suas atividades profissionais diárias, dedicavam-se também ao ensino. Os materiais dos quais esses profissionais se utilizavam para o ensino consistiam em gramáticas e antologias que se limitavam à apresentação de trechos de autores consagrados. Em ambos os casos (nas gramáticas e nas antologias), não havia quaisquer orientações didáticas, nem exercícios e comentários sobre o conteúdo dos manuais. O processo para a **formação** do professor para a disciplina de Língua Portuguesa só teve início nos anos 30 do século XX.

Assim, o professor da disciplina de Português era aquele que conhecia bem a gramática e a literatura da língua, a retórica e a poética, aquele a quem bastava, por isso, que o manual didático lhe fornecesse o texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos (SOARES, 2000, p. 214).

A partir dos anos de 1950, os fatores externos à disciplina – as possibilidades de acesso à escola a uma demanda maior de alunos (nos anos 60, quase triplicou no Ensino Médio, e, especificamente nas escolas públicas do Estado de São Paulo, em 70 e 80, foi da ordem de 1 milhão e meio de crianças) – exigiram a reformulação das condições de ensino da disciplina de Língua Portuguesa (contratação de um número maior de professores e mudança

na metodologia de ensino), porque, com o aumento de alunos, modificou-se o perfil do alunado, que passa a ser não apenas os filhos da burguesia, mas também os filhos dos trabalhadores.

Pela democratização do ensino, que é uma necessidade e um grande bem, tiveram acesso a ele largas camadas da população antes marginalizadas. A democratização, *ainda que falsa*, trouxe em seu bojo outra clientela. De repente, não damos aula só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. Cresceu espantosamente, de uns anos para cá, a população escolar brasileira (GERALDI, 1991, p.115, grifo do autor).

Os novos professores contratados, oriundos das recém-criadas Faculdades de Filosofia, não eram mais professores autodidatas. Dessa forma, afirma Soares (2000, p. 215) “as condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes”, já que, no passado, além de os alunos terem condições sociais favoráveis (privilegiados economicamente) e grande possibilidade de leitura, os alunos também possuíam, conforme Geraldi (1991, p. 116), “professores altamente capazes por vocação”. Nesse sentido, reitera Geraldi (1991, 116), “o que se viu foi a formação de professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico”.

Embora as mudanças significativas provocadas pelos fatores externos à disciplina de Língua Portuguesa exigissem mudança nos fatores internos à disciplina (objeto de ensino), ela não aconteceu. Na prática, essa nova realidade (alunado diferente e formação “minimalista” de professores) não foi considerada, pois “não houve alteração significativa no objeto e nos objetivos da disciplina de Português [Língua Portuguesa]” (SOARES, 2000, p. 215). Mudando o alunado e o professor, mas não o objeto de ensino, naturalmente houve uma discrepância bastante acentuada entre a situação que os professores de então enfrentavam em relação à situação enfrentada pelos professores de época passada, os autodidatas.

Como não houve mudanças significativas nos fatores internos à disciplina, nos objetos e objetivos da disciplina de Língua Portuguesa, segundo Geraldi (1991, p. 134), a

“inspiração básica que comanda o processo de ensino (o deslocamento do movimento e da historicidade) transforma o emprego da língua em aprendizagem do emprego de formas lingüísticas”.

Dessa forma, a língua continuou a ser concebida como um instrumento de expressão para fins retóricos e poéticos, como um sistema cujas regras deveriam ser estudadas. Apenas o estudo **sobre** a língua e o estudo **da** língua deixaram de ser áreas separadas. A mudança ocorreu na relação entre texto e gramática, que passaram a articular-se:

ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece (SOARES, 2000, p. 215).

Segundo Geraldi, os trabalhos com o texto nessa época, tanto em leitura como em produção textual, ainda deixaram a desejar, porque não foram trabalhados como práticas efetivas de linguagem, mas como modelos a serem imitados.

Nem sempre o texto teve a relevância que tem hoje no ensino da língua portuguesa. Nem por isso deixou de estar presente, mas sua presença tinha uma forma de inserção muito particular. Mesmo com a predominância do ensino gramatical (“o verdadeiro conteúdo do ensino” das aulas de português), o texto aparece como um *modelo*, em vários sentidos[...] *objeto de leitura vozeada* [...]; *objeto de imitação* [...]; *objeto de uma fixação de sentidos* [...] (GERALDI, 1991, p. 105-107, grifo do autor).

É ainda nos anos 50 que, em conseqüência das novas exigências educacionais provocadas sobretudo pelos fatores externos à disciplina, muda-se a concepção de professor, no sentido em que não se remete mais ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões; agora (na década de 50), para suprir essa **defasagem** dos professores, saem os **manuals não-didáticos** (exposição de uma gramática normativa e antologia) e entram – que paradoxo irônico – os **livros didáticos**, que valem por si sós: os professores passam a ser objetos do livro – os gerentes de sala, ou, nas palavras de Geraldi (1991), os professores passam a exercer a função de “capataz”. O livro didático, que

substitui as gramáticas e as antologias, assume a responsabilidade de formular exercícios, propor questões, enfim, de direcionar a aula.

Assim, a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material. (GERALDI, 1991, p. 117).

Claro que a explicação para essa substituição veio rápida: excesso de trabalho do docente, baixo salário e tempo reduzido para o preparo de aulas. O desenho desse quadro permitiu esboçar, também, os traços do desprestígio da profissão, porque, por um lado, reduziu a procura pelos cursos de Letras e, por outro, os candidatos a **professores** adivinham, segundo Soares, de classes menos letradas. Os professores desses candidatos a professores, por conseguinte, desconhecendo tanto a realidade por que passavam esses candidatos (baixo nível de letramento) como a realidade da escola (alunado diferenciado) para onde eles iriam depois de formados, não se propunham a **formar professores**, mas **estudiosos** da língua e da literatura. É nesse sentido que podemos compreender como o professor (**sem a formação de professor**, mas de estudioso da língua) acabou por tomar o **objeto da ciência** como **objeto de ensino**. Segundo Britto (1997), a escola confundia o estudo de práticas de linguagem com o ensino de teoria gramatical (metalinguagem).

[...] defendo neste livro [A sombra do caos] que *o ensino de língua, inclusive no que diz respeito à reflexão metalingüística e aos conhecimentos da língua enquanto fenômeno, não se confunde com a apresentação formal de uma teoria gramatical nem se limita ao nível da frase*; e que, considerando equivocada e ideológica a associação entre norma culta e escrita e a inexistência de uma modalidade superior unificadora das variedades faladas do português, *não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão*. O papel da escola deve ser o de *garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela*. (BRITTO, 1997, grifo do autor).

A preocupação do autor revela justamente o fato de que o ensino da língua portuguesa estava assentado no ensino de teoria gramatical.

Já na década de 60, os currículos dos cursos de formação de professores passam a contar com teorias das ciências linguísticas que, a partir da segunda metade dos anos 80, começaram a delinear melhor o caminho para o professor percorrer, principalmente no sentido de discernir o objeto científico do objeto de ensino, embora tais reflexões só repercutissem nas práticas escolares de ensino da língua portuguesa nos anos 90.

Essas teorias linguísticas foram reforçadas por outras áreas de estudo de perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas, cujo objeto central é a leitura e a escrita. A entrada dessas novas teorias implicou o estabelecimento de uma nova visão do ensino de língua portuguesa, no sentido em que “as formas de apropriação das reflexões sobre o texto permitiram uma virada, ao menos em nível de proposta” (GERALDI, 1991, p. 108).

Nesse sentido, a academia, através das discussões filosóficas sobre o ensino de língua portuguesa, tem contribuído com o ensino escolar. Geraldi (1991), por exemplo, como precursor dessas discussões, em seu livro **Portos de passagem** (descrição do resultado de dez anos de pesquisa (1981 a 1991, basicamente)), reafirma a mudança do trabalho na disciplina de Língua Portuguesa, proposto na década de 80 (década em que há, portanto, a mudança no objeto de ensino/aprendizagem), no sentido em que o objeto de ensino seja outro (ensino efetivo das práticas de linguagem), não o objeto científico (teoria gramatical). Isto é, que o texto assuma a posição de objeto de ensino como “formas de inserção das atividades linguísticas de sujeitos historicamente situados e datados como o lugar da ação e como o objeto da ação do ensino de língua materna” (GERALDI, 1991, p. 135). O autor propõe que a disciplina tenha como objeto o ensino **operacional e reflexivo da linguagem**, ensinada a partir de três unidades básicas, o ensino da **produção textual**, o ensino da **leitura** e o ensino da **análise linguística**, porque concebe a produção e compreensão (ativa) de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.

Ao propor tal mudança, esclarece que há distinção entre **produção de textos** e **redação**. “Nesta, produzem-se textos **para** a escola [uma experiência escolar com conseqüências para o aluno]; naquela produzem-se textos **na** escola [uma experiência escolar com conseqüências para o sujeito do texto]” (GERALDI, 1991, p. 136, grifo nosso). O autor apresenta essa distinção porque defende que (com base em pesquisas que apresenta em **Portos de passagem**) na escola os textos não eram o produto de um trabalho discursivo, mas exercícios para apenas mostrar que o aluno aprendeu a escrever.

Em síntese, retomando a questão que colocamos no início desta seção sobre como se constituiu a disciplina de Língua Portuguesa, podemos dizer, então, que a constituição ocorreu a partir do ensino de teorias gramaticais e não como ensino de práticas de linguagem; a manutenção da disciplina foi reforçada com o uso de material didático; e o trabalho com o texto, tanto na leitura como na escritura, não contemplava o ensino da produção textual efetiva nem o texto numa perspectiva discursiva tanto de leitor-interlocutor como de escritor-autor. Foi somente a partir da década de 80, efetivamente, que emergiram discussões sobre a produção textual com viés discursivo.

Se a noção de história pressupõe a mudança, a tradição do ensino de Língua Portuguesa também deve ser concebida sob mesma ótica. Isso quer dizer que se a história se faz no processo, é no processo que podemos construir uma forma diferente de pensar a disciplina. Já existem trabalhos recentes que nos orientam nessa direção e propõem alternativas interessantes. Por isso, a seção seguinte tratará da produção textual escrita na disciplina de Língua Portuguesa.

**[Retorno ao sumário](#)**



## 2.2 A produção textual escrita na disciplina de Língua Portuguesa

Na abordagem sobre a constituição da disciplina de Língua Portuguesa, apontamos, sutilmente, a presença do texto como parte de seu objeto de ensino. Agora, nesta seção, queremos pontuar o lugar que o texto vem ocupando, na disciplina, nas últimas décadas e, em especial, na última década. Para contextualizarmos nossa discussão, faremos, com Bonini (2002), uma retrospectiva histórica das teorias e metodologias ligadas ao trabalho com o texto na disciplina de Língua Portuguesa no Brasil a partir dos anos 60. Para isso, o autor estabelece divisões e as nomeia.

O autor diz que a partir da década de 60 surgiram três concepções teóricas (normativista, a instrumental e a interacional (esta última ligada aos aspectos pragmáticos e enunciativista)) que desencadearam as metodologias de ensino (a retórico-lógica, em 1960; a textual-comunicativa e a textual-psicolinguística, em 1970; e a interacionista (sócio-retórica e enunciativista), nos anos finais de 1980). Segundo o autor, a enunciativista foi a mais aceita pelos professores. A seguir, apresentamos a leitura que fazemos do texto do autor sobre cada método ligado às concepções referidas acima:

**a) método retórico-lógico:** Segundo Bonini, a base da discussão em 1960 era a teoria tradicional da gramática, apoiada na técnica da retórica clássica. Das reflexões, que eram de cunho prescritivista, surgiu o método retórico-lógico. Esse método, segundo o autor, restringe-se à escrita concebida como forma de organizar o pensamento, suas bases estão na gramática tradicional. Nesse sentido, aprender a escrever equivale a conhecer regras gramaticais. Para esse método, o escritor de literatura é tomado como modelo. Para escrever, de acordo com o método, o escritor precisa ter dom. É valorizada, nesse método, a correção gramatical do texto pelo professor. Além disso, prevê o desenvolvimento do texto dentro de

um esquema básico de ensino, um esquema textual abstrato (as técnicas de descrição, narração e dissertação), por isso, há a necessidade de apropriação desse esquema básico e a finalidade da produção textual é o treino das estruturas.

**b) método textual-comunicativo:** Para contrapor a postura prescritivista desenvolvida nos anos 60, segundo Bonini, houve, em 1970, a tentativa de aplicar o estruturalismo, da teoria da comunicação. No final da década, com a Lingüística Textual, surgiram novas propostas de ensino, baseadas nos mecanismos de estruturação de textos (coesão e coerência), além da instituição de duas linhas metodológicas: a textual-comunicativa e a textual-psicolingüística.

No método textual-comunicativo, de acordo com Bonini, presenciamos a influência do trabalho de Pécora (1981) na redefinição do ensino de produção textual. Os fundamentos didáticos desse método são praticamente os mesmos do método retórico-lógico, mas com filosofia diferente. Para esse método, o texto é essencialmente escrito e o produtor do texto passa de assimilador de regras para desenvolvedor de uma capacidade textual. O dom já não é mais considerado como essencial, embora o texto literário continue servindo de modelo. Valoriza-se, nesse método, o desenvolvimento de conhecimentos metalingüísticos sobre os mecanismos que formam o texto (coesão). As etapas de desenvolvimento da redação objetivam a formação da consciência de comunicador, além de haver valorização do modo como o texto se organiza. Nesse sentido, o professor continua conducionista, defende Bonini. Embora se permaneça nos tipos de textos tradicionais, há abertura para alguns gêneros.

**c) método textual-psicolingüístico:** Como vimos anteriormente, esse método surgiu em 1970 como uma das duas linhas metodológicas que fazia oposição às concepções prescritivistas de 60. Para esse método, a escritura se concretiza em relação à leitura e ambas são vistas, portanto, como processos psicolingüísticos complementares. De acordo com Bonini, esse método privilegia as técnicas de pesquisas experimentais para a produção textual

a partir de modelo. Essas técnicas centram a preocupação no planejamento e revisão do texto. Esse método, no Brasil, contribui para o debate sobre o ensino de produção textual por evidenciar três fatores: a) a importância dos aspectos interacionais (audiência); b) a concepção de que texto é uma construção executada em etapas (o que desqualifica o dom); e c) por mostrar que a avaliação passa a ser processual. O autor observa, contudo, que a perspectiva de que o processamento psicolinguístico seja a base de produção textual não é consenso na discussão sobre os estudos do assunto.

**d) método interacionista:** Essa concepção, composta pelas perspectivas sócio-retórica (Swales, 1990) e enunciativista (AD francesa), surge nos últimos anos da década de 80. Esse método centra-se na instauração de um ambiente para a produção textual ocorrer como uma produção de sentidos, mediante uma ação de linguagem, defende Bonini. Para isso, o método prevê a necessidade de um ambiente propício para a interação, em que a linguagem preencha a função mediadora entre os interlocutores. A discussão sobre essa proposta de produção textual faz surgir dois grupos que tentam resolver a questão: a) os analistas de gêneros (AD anglo-saxônica), cuja ênfase do trabalho didático reside na manipulação de gêneros a partir de coletânea de gêneros (portefólios); e b) os enunciativistas, cuja representação brasileira centra-se no trabalho de Geraldi (1991), proposto desde os primeiros anos da década de 80 e que prevê a integração de três atividades de trabalho: as práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística.

O que podemos observar a partir das considerações de Bonini é que embora os estudos sobre o texto tivessem nascido em 60, somente na segunda metade de 80 eles começaram a ser conhecidos pelos professores e a concepção interacionista da linguagem, apenas no fim de 90. E, mesmo assim, excetuando o trabalho de Geraldi (1991), foram mais estudos do texto e da gramática no texto e não do ensino da produção textual, uma vez que,

dentre os professores, a grande maioria, defende Bonini, usava o texto apenas como pretexto para a exploração de aspectos gramaticais.

Podemos dizer, então, que no ensino, a partir de 60, efetivou-se uma espécie de ensino da **gramática** do texto, dos tipos textuais (seqüências textuais). Além disso, abstraíam-se os textos de seu cronotopo para serem analisados em livros didáticos, apostilas e **manuals de redação**. Quer dizer, a dimensão social do texto não era levada para a sala de aula como elemento de análise tanto na leitura como na produção textual, tampouco havia a reconstrução do cronotopo do texto no livro didático e a exploração das condições sociais da produção do texto. Os textos não eram vistos de uma perspectiva discursiva, mas como modelos, tipos textuais a serem imitados.

No que diz respeito à concepção de tipos textuais e gêneros do discurso, Furlanetto (2002), visando o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, estabelece a distinção conceitual entre tipo textual (abstrato) e gênero discursivo e lembra que o ensino escolar privilegiou os tipos textuais e não os gêneros historicamente constituídos:

Apesar dos estudos já realizados, ainda se privilegia o trabalho de produção textual com base numa tipologia restritiva, e não – como imagino que seria adequado [...] – em gêneros historicamente constituídos, os quais circulam na sociedade imediata e mediata dos estudantes (e, por extensão, dos sujeitos) (FURLANETTO, 2002, p. 78).

Igualmente a Furlanetto, Brait (2001) procura estabelecer a diferença entre gêneros do discurso e tipologias textuais à luz da teoria bakhtiniana. A autora, ao mesmo tempo em que estabelece a diferença, aponta que os documentos oficiais de ensino (PCNs), embora coerentes em vários aspectos, ainda confundem gênero do discurso com tipo textual quando sugerem o trabalho com os gêneros no ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

[...] a perspectiva aqui assumida é a de que tanto a questão dos gêneros [...] quanto a questão das diferentes tipologias textuais e discursivas [...] constituem um problema, dada a diversidade teórica e caminhos possíveis para as práticas escolares e sua relação com a vida. (BRAIT, 2001, p. 14).

Rodrigues (2001a, p. 207) também observa que a prática da **redação escolar** foi vista como meio para verificação e avaliação de aspectos tão-somente superficiais ao texto. Constata, igualmente a Furlanetto, que “a escola acabou construindo, nas atividades de produção escrita, modelos de gêneros que não encontram referência nas práticas de linguagem escrita fora da sala de aula”.

O que acabamos de supor ressalta a importância e a necessidade de trabalhos com a produção textual escrita a partir de uma perspectiva discursiva, porque, para o indivíduo, o conhecimento e o domínio dos diferentes gêneros do discurso é uma das condições para que ele possa interagir nas diferentes esferas sociais, pois cada esfera tem seus próprios gêneros. “O estudo e o ensino de uma língua não podem, neste sentido, deixar de considerar – como se fosse não-pertinente – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social” (GERALDI, 1996, p. 28).

Além de Geraldi, há outros autores de igual relevância que defendem o mesmo ponto de vista acerca da produção textual escrita. Rojo (1996), por exemplo, vai trabalhar justamente nessa perspectiva, porque, segundo a autora, as preocupações com a escrita e sua aprendizagem pela criança foram foco de intensos debates na década de 80. Essas discussões mostraram que a escrita não era objeto privativo da escola, uma vez que a criança já tem acesso à escrita independente do ensino escolar. O problema, diz a autora, é que, na efervescência produtiva dessas discussões, valorizou-se demais o sujeito cognitivo do construtivismo e deixou-se de lado o que seria a essência da discussão: o papel do outro, da linguagem, da interação com o outro, aspecto que só foi revisto mais tarde quando do confronto entre posturas construtivistas piagetianas e socioconstrutivistas vygotskianas. Junto a essas discussões, lembra a autora, surgiram outras discussões sobre “ensino/aprendizagem de leitura/escrita (produção textual) e à construção de conceitos sobre a língua na escola em

geral” (ROJO, 1996, p. 285). Nesse sentido, “ensino/aprendizagem de língua escrita como um todo: leitura, produção de textos, construção de conceitos e aprendizagem de L2” (ROJO, 1996, p. 285) também foi foco de estudo/debate da perspectiva sociohistórica vygotskiana.

Por outro lado, Rojo coloca ênfase na necessidade de se trabalhar o texto a partir de uma perspectiva bakhtiniana porque, segundo a autora, nem a teoria construtivista piagetiana, nem a teoria socioconstrutivista vygotskiana deu conta do todo do texto porque ambas se pautam no “processamento”. Detendo-se especificamente na teoria da psicolinguística, porque hegemonizou, na década de 80, as discussões acadêmicas sobre produção de texto, e considerando que para essa teoria o produto textual é visto como “estruturas globais” e “esquemas”, a autora reforça a necessidade de se olhar o texto de uma ótica bakhtiniana, porque

[...] para um pesquisador interessado na construção da escrita, que assuma uma perspectiva sociohistórica vygotskiana, fica, desde logo, clara a incompatibilidade entre alguns dos pressupostos básicos envolvidos nas duas perspectivas (sociohistórica e cognitiva) e a decorrente necessidade de releitura e articulação destes pressupostos, ou, então, de busca de novas descrições para o processo de funcionamento da linguagem em geral e de produção de textos, em particular (ROJO, 1996, p. 286-287).

Sendo assim, a autora propõe um trabalho de pesquisa cujo foco central seja justamente a releitura dos construtos psicológicos vygotskianos a partir de perspectivas enunciativas bakhtinianas.

Se retomarmos as palavras de Soares (2001, p. 62), veremos que seu olhar sobre o texto também assume uma perspectiva enunciativo-discursiva, uma vez que, para a autora, a língua tanto oral quanto escrita é reconhecida como “enunciação”, como “discurso”, isto é, como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve é um sujeito que, em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um locutor, também ele um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação. A aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de ser

sujeito capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir para atingir determinados objetivos.

Igual concepção sobre produção textual escrita encontramos em Buin (2002, p. 132), ao dizer que cada sujeito é um ser singular e que, na escrita, emprega uma estratégia que depende de fatores como sua experiência, seu conhecimento de mundo, sua história de vida, as condições sociais e, principalmente, o outro. E mais, de acordo com Bakhtin (1997b, p. 256, grifo do autor), podemos dizer que esse **outro** exerce um papel imprescindível no processo de ensino/aprendizagem, porque “somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o ‘homem no homem’ para os outros ou para si mesmo”.

Essa concepção sobre o ensino/aprendizagem da produção textual escrita, segundo Soares (2001), é que leva à distinção entre a produção textual como mero cumprimento de um objetivo e a produção textual como diálogo com o leitor, ou à distinção entre redação e produção textual segundo Geraldi. Além de a autora estar articulada com a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, no que diz respeito a essa dialogia, tem também, em seu auxílio, Geraldi (1991, p. 98, grifo do autor), quando diz que “um texto é produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*”. E, para reiterar a posição da autora, retomemos mais uma vez Bakhtin (1997b, p. 257), ao dizer que “ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina”. Para o autor, “duas vozes são o mínimo de existência”. Por isso a produção textual na escola não pode ser tomada como “algo pronto e acabado para ser enquadrado num contexto devido ou indevido” (BERNARDO, 1988, p. 39).

Para aprender a escrever, diz Soares (2001, p. 69), o sujeito não se apropria, primeiramente, do sistema de escrita para, depois, desenvolver seu uso efetivo, até porque “no contexto social em que as pessoas estão inseridas, circulam gêneros diversos e faz-se necessário dar condições ao aluno para o uso da língua escrita nas diversas situações vivenciadas, capacitá-lo a entender as peculiaridades de cada gênero”. E isso não é possível se

pensarmos a língua de modo fragmentado. Por isso, do ponto de vista de Soares (2001, p. 69), “a função da escola, particularmente no ensino/aprendizagem da língua materna é, pois, [...] levar à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção textual de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores”.

Ao se reportar ao fato de os gêneros do discurso poderem ser tomados como objeto de ensino/aprendizagem para a produção textual na esfera escolar, Rodrigues (2001b, p.16) alerta para a questão fundamental de como fazê-lo de forma coerente sem prejuízo à verdadeira concepção de gênero do discurso:

[...] se o ensino/aprendizagem da produção textual a partir de gêneros se limitar à dimensão lingüística do gênero, perde-se novamente a função e o papel social da escritura e corre-se o risco de criar estereótipos de gênero. Para a prática escolar, uma questão a repensar é a provável simulação da situação de interação criada pela escola para trabalhar a produção a partir de gêneros.

A autora salienta a importância de se estabelecerem condições similares às da esfera do gênero para a prática da produção textual na esfera escolar. Acrescenta a isso outro aspecto igualmente instigante que é saber quais gêneros a escola deve privilegiar para o ensino, dada a diversidade de gêneros. Sugere algumas questões que podem nortear o trabalho do professor ao se ensinar a produzir textos a partir de gêneros, por exemplo, como assumir uma postura de autoria, ou como perceber qual o objetivo da interação, saber quais os interlocutores previstos, como se posicionar diante deles etc.

Diante disso, a autora percebe o desafio que se coloca ao se propor uma forma de ensino da produção escrita a partir da pluralidade textual, da diversidade de gêneros e procura, diante dessas circunstâncias, responder à questão sobre que gêneros a escola deve privilegiar e por quê. Como resposta, e encontrando sustentação nos PCNs, propõe o ensino da produção escrita a partir de agrupamentos de gêneros por esferas sociais.

Tendo em vista a função social de cada esfera e a singularidade de constituição e funcionamento de cada gênero (o que elimina a possibilidade de um gênero 'prototípico' para o ensino), pode-se dizer que um projeto pedagógico para a produção escrita deve se orientar (sem excluir os demais) para aqueles gêneros cujo



domínio é necessário para o bom desempenho escolar [...] e para a plena participação na vida social pública. (RODRIGUES, 2001a, p. 213, grifo da autora).

Nesse sentido, a autora mostra que as novas propostas teórico-metodológicas redimensionam o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita no contexto escolar, no sentido em que o “texto se torna a unidade de ensino e o gênero o objeto de ensino; a escola se abre para textos autênticos, exemplares de gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais”. (RODRIGUES, 2001a, p. 208).

Mas, apesar das discussões significativas a partir dos anos 80 em relação à leitura e à produção textual das contribuições de Paulo Freire no campo da educação, ainda persistem, do ponto de vista sócio-lingüístico, para Zaccur (2001, p. 26), a falta de gosto pela leitura, a resistência em escrever, “o sentimento de incompatibilidade com a própria língua”, a “decoreba” de regras gramaticais para fazer a prova, “o medo de errar, convidando a escrever menos para errar menos ainda”.

De certa forma a autora não deixa de ter razão, uma vez que não podemos prever uma mudança radical em tempo recorde, porque existe todo um processo de preparação dos profissionais responsáveis que convivem diretamente e diariamente com os alunos: os professores. Na verdade, há necessidade de uma renovação – morte-nascimento – do ensino, no sentido de destruir a imagem desgastada do professor que fica à mercê do livro didático para seu fazer pedagógico. É importante, nesse sentido, parafraseando Rojo (2001, p. 332), que o professor retome sua atribuição de planejador de seu ensino de acordo com as necessidades e possibilidades de seus alunos e que não seja mediador-animador em função dos livros didáticos. Mas isso, reiteramos, é um processo, faz parte da mudança histórica e da nossa cultura. Pensar em soluções imediatistas é pressupor um trabalho impensado que só vise ao resultado e esqueça o sujeito produtor. Poder-se-ia, contudo, corroborar essa idéia de mudança necessária com as palavras de Geraldi (1996, p. 53-54), porque, segundo o autor, já não se poderia mais apostar num processo de ensino/aprendizagem que partisse da suposição

da existência de uma língua pronta e acabada, objeto de ensino do professor e objeto de apreensão do aprendiz. Para o autor, não se trata mais de aprender uma língua para dela se apropriar, conforme também afirma Soares (2001), mas se trata de usá-la e, em usando, apreendê-la. Para ensinar a língua materna não se trata de devolver ao aluno a palavra para que emergjam “histórias contidas e não contadas” em função apenas de uma opção ideológica de compromisso com as classes populares (GERALDI, 1991, p. 135). Devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras, diz GERALDI, é uma exigência do próprio objeto de ensino.

Com base nas discussões apresentadas, podemos dizer que esta nossa pesquisa, que apresenta uma proposta didático-metodológica de ensino/aprendizagem da produção textual escrita a partir de gêneros do discurso, está inserida justamente nesta época cujas discussões sobre o ensino da produção textual, principalmente sob a ótica discursiva, **fervilham**. A proposta didático-metodológica de ensino/aprendizagem da produção textual escrita que apresentamos nesta pesquisa quer contribuir para novas discussões acerca desse assunto, uma vez que consideramos ainda atuais as palavras de Bonini (2001) quando diz que

a virada pragmática [proposta tanto por Pécora quanto por GERALDI na década de 80] no ensino de português é um processo que está se **iniciando** entre os professores, de modo que debates e pesquisas em torno dessas questões são essenciais. Se por um lado há problemas a serem vencidos no ambiente escolar, por outro, existem ainda pontos nebulosos nas proposições teóricas e há poucos resultados de pesquisas quanto ao desempenho das propostas. Não resta dúvida, contudo, que o debate cresceu muito nos últimos anos em aspectos quantitativos e qualitativos e que o aparecimento da noção de gênero textual/discursivo foi um dos principais fomentadores.

Dessa forma, podemos recuperar a citação de Bonini transcrita e relê-la substituindo a palavra grifada **iniciando** pela palavra **acontecendo**: a virada pragmática está acontecendo e estamos no meio desses acontecimentos, ou melhor, envolvidos com eles. Por isso, lembramos que a natureza dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa é diferente da de outras disciplinas, porque não é o de repasse de conteúdos científicos, como acontece com os

conteúdos e as fórmulas nas ciências exatas, por exemplo, é mais, vai além, transcende os limites da própria linguagem, tem a ver com a criação de competências (saber **fazer**), com a construção do sujeito através da linguagem, porque, como bem o disse Wittgenstein (1922 *apud* PRETTI 1975, p. 10) “os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo”.

[\*\*Retorno ao sumário\*\*](#)

### 3. O gênero escolhido para a proposta didático-metodológica

A crônica, que foi o gênero focalizado para desenvolvimento da proposta didático-metodológica, é considerada por muitos teóricos como um gênero híbrido, uma espécie de mistura de linguagem jornalística com linguagem literária. As razões que levam a essa concepção serão apontadas e discutidas nesta seção, que trata desse gênero especificamente. Alguns teóricos a consideram um gênero jornalístico, outros, um gênero literário. Não queremos aqui adiantar a teoria a ser discutida, mas apenas salientar que a crônica nasce no jornalismo, embora algumas, após sua circulação nessa esfera da comunicação discursiva, passem a “residir” (por um processo de re-enunciação, como no caso das antologias de crônicas) na esfera da literatura. Entretanto, nascer no jornalismo parece ser a condição *sine qua non* da crônica. Por isso, consideramos que ela é um gênero jornalístico e, como tal, falar sobre esse gênero implica considerar, antes de tudo, a esfera do jornalismo.

[\*\*Retorno ao sumário\*\*](#)

### 3.1 A esfera do jornalismo

Quando falamos em jornalismo, é comum relacionarmos esse termo ao termo jornal, principalmente ao escrito, ao impresso. Há, no entanto, uma diferença entre ambos. O jornalismo é, digamos assim, uma espécie de “espírito” que se manifesta num corpo chamado jornal. Esse corpo pode assumir diversas formas, como, por exemplo, por escrito em papel, oral radiofônico, tele-audiovisual, virtual. Essas formas são também conhecidas como mídias ou suporte. De uma forma ou de outra, todas essas formas várias de manifestar o jornalismo possuem em comum a efemeridade e a periodicidade das informações, sem a qual descaracterizaríamos o jornalismo.

Não seria estranho a ninguém se disséssemos que a ordem decrescente de aparecimento dessas mídias fosse, em primeiro lugar, a virtual (ou digital), depois a televisiva seguida da radiofônica e, por último, o papel escrito. Também não é preciso sublinhar que o aparecimento de outras mídias não significa o desaparecimento das existentes. O jornal impresso está aí para comprovar o que defendemos, apesar de existirem os jornais virtuais. Há, inclusive, os leitores que, mesmo tendo acesso às demais mídias, ainda assim preferem o material impresso. As razões que explicam tal tendência certamente são várias e mereceriam um estudo específico. A retrospectiva nos interessa aqui para ressaltar que embora haja um longo período transcorrido desde o surgimento do primeiro jornal impresso e que embora tenham surgido outras mídias, o jornal impresso ainda reina respeitosamente em pleno século XXI. E esse **imperecimento** do jornal escrito talvez seja a causa da explicação de o porquê de muitos leitores ainda tomarem o “espírito pelo corpo”, isto é, o jornalismo pelo jornal.

Tomar jornalismo como um todo pelo jornal impresso não é raro e, como dissemos, sua explicação pode ser justamente o fato de o primeiro suporte dos jornais ser o papel jornal.

Durante muitos anos o papel foi o único meio pelo qual o jornalismo podia se manifestar. A bem da verdade, o jornalismo teve origem na forma oral, sem outro suporte senão a própria voz do **contador de histórias** das regiões vizinhas, como defendem Kovach e Rosenstiel (2003, p. 36-37, grifo dos autores):

A democracia mais antiga, a grega, se apoiava em um jornalismo oral, no mercado de Atenas, no qual “tudo que era importante para o interesse público ficava ao ar livre”, escreve o professor de jornalismo John Hohenberg.

Os romanos desenvolveram um relato diário do que acontecia no Senado e na vida social e política do império chamado *acta diurna*, transcrito em papiro e colocado em locais públicos. Na Idade Média, à medida que as sociedades se tornavam mais autoritárias e violentas, a comunicação diminuía, e as notícias escritas praticamente desapareceram.

Com o fim da Idade Média, as notícias surgiram na forma de música e relatos, nas baladas cantadas pelos jograis ambulantes.

Isso que podemos considerar como o moderno jornalismo começou a emergir nos começos do século 17, literalmente na base de conversas, sobretudo em lugares públicos como os cafês de Londres, e depois nos *pubs* ou “casas públicas”, como eram chamados nos Estados Unidos. Ali os donos de bares, chamados *publicans*, estimulavam os papos animados de viajantes que chegavam, para que contassem o que tinham visto e ouvido no caminho, material informativo registrado depois em livros especiais que ficavam sobre o bar. Na Inglaterra havia cafês especializados em informações específicas.

Mas essa condição mudaria logo em seguida, “quando os tipógrafos passaram a recolher informações, fofocas e discussões políticas nos próprios cafês, depois imprimindo tudo” (KOVACH; ROSENSTIEL, 2003, p. 37). Dessa forma, surgem os primeiros jornais – impressos –, por volta de 1609, nos Estados Unidos.

Para Melo (1994, p. 17), “as primeiras manifestações do jornalismo – as relações, os avisos, as gazetas, que circulam escassamente no século XV e ampliam-se no século XVI – atendem à necessidade social de informação dos habitantes das cidades, súditos e governantes”. Na verdade, segundo o autor, a falta de periodicidade dessas manifestações é que não permite caracterizá-las de fato como jornalismo, mas foram as primeiras folhas periódicas impressas nos começos do século XVII.

Esse caráter de jornalismo oralizado através de viajantes parece ter se repetido, desta vez aqui no Brasil, que, durante a ascensão da economia comercial nos séculos XVIII e XIX, caracterizou-se na figura do tropeiro que fazia as vezes de jornalista. “Nas suas viagens

constantes, traçava verdadeiras teias de comunicações entre as cidades, as vilas e os povoados e, ao mesmo tempo, era o emissário oficial, o correio e o transmissor de notícias (PINTO, 1999, p. 19). Essa condição de tropeiro-jornalista permaneceria até o surgimento das estradas de ferro. E como no Brasil colonial não havia ainda uma imprensa, era comum a circulação de materiais escritos (livros, revistas, jornais) trazidos clandestinamente pelos intelectuais filhos de senhores abonados que iam estudar no exterior. Foi só com a vinda da Corte para instalar-se no Rio de Janeiro que a imprensa surgiu aqui efetivamente. E, junto com ela, a arbitrariedade real, o poder sobre o escrito, a censura da Imprensa Régia.

Outra troca que também não é rara é tomar a imprensa pelo jornal, e a explicação para esse fato tem muita semelhança com a relação estabelecida entre jornal e jornalismo, porque, como vemos, a imprensa, por muitos anos, foi o único instrumento que viabilizaria a circulação do jornal através do papel impresso, já que aquela primeira deu condições de expansão e crescimento para este último. Quando havia apenas o jornal impresso, a troca de um pelo outro certamente seria aceitável, mas nos dias de hoje, com o advento das mídias, essa troca já não faz mais sentido. Não faz sentido nem trocar jornalismo por jornal, nem jornal por imprensa. Em síntese, o jornalismo surgiu a partir do oral e teve seu auge com o surgimento da imprensa que, por um longo período, foi o único veículo, a única mídia que fez circular o jornal. Em tempos atuais, há de se rever tanto a noção de jornalismo, como a noção de mídia e jornal de que ele se serve.

À parte os esclarecimentos, em que consiste, afinal, o jornalismo? Poderíamos dizer, *grosso modo*, que ele consiste na difusão de informações, de notícias. Mas essa peculiaridade não lhe é gratuita, foi atribuída por um processo histórico-cultural, oriundo de uma característica tipicamente humana: a necessidade de satisfazer um impulso humano básico – saber sobre fatos que não pudemos experimentar *in loco*. Melo (1999, p. 17) também tem posição semelhante quanto a esse aspecto:

É fato que o homem sempre teve vontade, interesse e aptidão para saber o que se passa. Informar e informar-se constitui o requisito básico da sociabilidade. Mas a complexidade adquirida pela organização social, o agigantamento populacional e a redução dos obstáculos geográficos, aguçaram a curiosidade humana. A intensificação e o refinamento das relações de troca, que ocorrem no bojo das transações capitalistas, as possibilidades de atuar e de influir na vida da sociedade, que se afiguram na eclosão das revoluções burguesas, tornam a informação um bem social, um indicador econômico, um instrumento político.

Para Kovach e Rosenstiel (2003, p.17), “as pessoas têm uma necessidade intrínseca – um instinto, digamos – de saber o que acontece além de sua própria experiência direta”. E essa característica está presente em todos os humanos, independente de sociedade, cultura ou espaço geográfico. Nesse sentido,

O jornalismo é simplesmente o sistema criado pelas sociedades para fornecer essas notícias. Por isso nos preocupamos com a natureza das notícias e do jornalismo de que dispomos: influenciam a qualidade de nossas vidas, nossos pensamentos, nossa cultura (KOVACH; ROSENSTIEL, 2003, p. 19).

A função do jornalismo, então, é social, pois sua finalidade é manter a sociedade informada sobre os acontecimentos de toda ordem, desde política até o incidente mais banal. Claro que o percurso histórico do jornalismo nos revela uma função mais profunda do que essa função romântica apresentada no parágrafo anterior. Se tomarmos as sociedades e as épocas em que reinava o poder autoritário repressor, o jornalismo acabou por advogar a favor do povo, como foi o caso, por exemplo, de Varsóvia, Polônia, na década de 80, cujo regime militar exercia total poder sobre a imprensa. “O governo militar polonês havia decretado lei marcial, declarado ilegal o Solidariedade e silenciado os meios de comunicação e a livre expressão. Terminava ali a experiência polonesa com a liberalização do regime” (KOVACH; ROSENSTIEL, 2003, p. 27), mas, aos poucos, tal estado foi revertido, porque “apareceu uma imprensa [jornalismo] clandestina feita com antigos equipamentos manuais [...] era o surgimento da opinião pública da Polônia” (KOVACH; ROSENSTIEL, 2003, p. 28). No Brasil, não foi diferente, a começar pelo Brasil Colônia:

Às inovações introduzidas com a presença da Corte sucederam-se precauções como, por exemplo, a censura que imediatamente se seguiu à instalação da Imprensa Régia, criada pelo decreto de 13 de maio de 1808. A 24 de junho do mesmo ano, ordenava-

se que “a Direção terá o encargo de examinar os papéis e livros que se mandam imprimir, e de vigiar que nada se imprima contra a religião, o governo e bons costumes...” (PINTO, 1999, p. 25).

Depois, na era Vargas (1930-1945), em “decorrência natural da instalação de um Estado autoritário, o controle da informação passou a ser rigidamente exercido” (PINTO, 1999, p. 49). Nesse sentido, “o Estado, conhecendo sua importância, criou seu próprio órgão de difusão e de controle ideológico da informação [...], o sistema nacional para a transmissão da chamada *Hora do Brasil*” (PINTO, 1999, p. 50).

E, por fim, quando dos anos **tropicálios** em que foi decretado o “Ato Institucional nº. 5. Com ele, a repressão e a censura abrangeram todos os setores da vida intelectual e artística brasileira”, complementado pelo Decreto-Lei n. 477 (1969) que proibia “qualquer manifestação política por parte de professores, alunos e funcionários nas escolas e Universidades” (PINTO, 1999, p. 69).

Diante desse cenário, “a imprensa aos poucos rompe o esquema da censura, criticando a política socioeconômica, denunciando escândalos e apoiando as reivindicações populares” (PINTO, 1999, p. 71). É nesse sentido que vemos que o jornalismo possui um compromisso social. Em todos esses tempos, o jornalismo **parece** ter exercido seu mais nobre papel de função social, pelo menos é no que queremos acreditar. É claro que não podemos ser ingênuos em acreditar que por trás de cada luta assumida pelos jornais não havia (há) uma ideologia do poder dominante.

O fato é que, com o passar dos tempos e com a situação sócio-político-econômica **estabilizada** e a globalização batendo à porta, o **jornalismo-comércio** parece ter suplantado a função social inicial do jornalismo. A ideologia permanece, mas revestida de outros interesses. Os autores Kovach e Rosenstiel, com base em discussões estabelecidas a partir de 1997 para repensar a profissão do jornalismo, defendem que a partir da globalização o jornalismo deixou de ser independente quando permitiu que as páginas dos jornais viessem permeadas de interesses quer de políticos, quer de grandes corporações econômicas. O



jornalismo, dizem os autores, está deixando de se interessar pela informação que faça diferença para a sociedade em troca da informação que resulte dividendos, lucros para a **empresa** jornalística:

Pela primeira vez em nossa história, mais e mais as notícias são produzidas por empresas não-jornalísticas, e esta nova organização econômica do setor é inquietante. Existe o risco de que a informação independente seja substituída por um comercialismo egoísta fazendo pose de jornalismo (KOVACH; ROSENSTIEL, 2003, p.24).

Dessa forma, considerando esse quadro que foi se desenhando no jornalismo de modo geral, parece que a informação vem para **desinformar**, isto é, já não são mais os fatos reais que interessam, mas a visão dos fatos permeada por interesses ideológicos. Além disso, o jornalismo que presenciamos hoje, ao se disseminar nas mais variadas formas de veiculação, principalmente pela Internet, deixa claro não ser produzido para todo e qualquer leitor, mas para um público alvo específico e, por isso, reduzido. Esse direcionamento para um público específico acaba por privilegiar uma linguagem também específica. Considerando o nível de escolarização ou de letramento dos cidadãos brasileiros, fica claro que um jornalismo difundido por um jornal como **O Estado de S. Paulo** ou um jornal como o **Folha de S. Paulo**, por exemplo, não apresenta suas informações para o **povo**, no sentido específico do termo. Basta, para isso, lermos as informações presentes nesses jornais e constataremos a especificidade dos temas abordados, linguagem específica a uma determinada comunidade financeira ou política, sem contar no custo de cada exemplar que, para o cidadão comum, assalariado – quando assalariado – chega a ser comprometedor, caso queira um exemplar todo dia, como deveria ser. E como se não bastasse, os grandes jornais, as grandes empresas jornalísticas penetram nas pequenas e grandes cidades e hegemonomizam o espaço que antes era dos jornais locais. O jornalismo passa a ser, na era da globalização, mais um **produto de consumo** cuja ideologia serve ao capitalismo.

Tomando por base, então, esse caráter comercial que o jornalismo assumiu, podemos deduzir o tipo de informação que será veiculada. Dessa forma, como podemos nos dizer informados lendo ou alienados não lendo os jornais? Ora, sabendo que as notícias apresentadas pelos jornais podem sofrer alterações em função das vendas **possíveis**, caberia ao leitor julgar com base em outros conhecimentos/informações adquiridos se a informação procede ou não. Aí entra o senso crítico do leitor, mas havemos de considerar, por exemplo, o fato de que a formação de senso crítico se dá justamente pelas relações estabelecidas entre os conhecimentos/informações adquiridos. Se retomarmos a discussão anterior sobre o nível de letramento do cidadão brasileiro, por exemplo, veremos que aí já encontraríamos uma barreira. Considerando, por outro lado, que essa barreira fosse transposta, nos depararíamos com outro problema: para formar o senso crítico, precisamos de conhecimentos/informação que, paradoxalmente, são adquiridos também pelo mesmo instrumento cuja idoneidade questionamos: o jornalismo. E esse paradoxo é o complicador porque se tomarmos a teoria bakhtiniana sobre os gêneros do discurso, veremos que o nosso discurso é construído a partir de outros discursos, é permeado por outros discursos. Isso significa dizer que qualquer ponto de vista que queiramos estabelecer sobre determinado discurso, já na sua própria base vem influenciado pelo discurso alheio, que, nesse caso, são outros discursos em forma de notícias: e o círculo vicioso está instalado. O que queremos dizer, afinal, é que a partir do momento em que tomamos conhecimento de algum fato que não seja diretamente pelos nossos próprios sentidos, a possibilidade de manipulação desse fato pelas mídias que o veiculam é imensurável. Dessa forma, poderíamos chegar a dizer que um leitor assíduo de jornal possui um vasto conhecimento sobre as informações difundidas pelos jornais é uma coisa que não teria, necessariamente, nada a ver com o fato de ser um leitor que possui senso crítico. Dado o perfil **comercial, ideológico e político** da maioria dos jornais que se apresenta hoje, poderíamos desconfiar se as forças ideológicas capitalistas-globalizantes camufladas nas

informações jornalísticas não quisessem justamente tornar **alienado** o leitor assíduo. Se for assim, paradoxalmente, o leitor assíduo e o não leitor estariam em pé de igualdade: o segundo alienado por não conhecer e, o primeiro, por conhecer o que o poder dominante quer que ele conheça.

Ao mesmo tempo em que o jornalismo assume essa característica comercial, outras características surgem conjuntamente. É o caso, por exemplo, da interlocução entre leitor e jornal. Essa interlocução, possibilitada pelas modernas tecnologias, é justamente incentivada como estratégia de vendas. A participação dos leitores com seus comentários e críticas sobre a sociedade, sobre as informações, ou sobre a própria empresa jornalística é vista como forma de aproximação entre leitor (consumidor) e jornal (produto). A idéia de que o leitor tem aparente **poder** sobre ou **participação** no jornal e sobre as informações é uma estratégia para conquistar o público leitor/consumidor. Além dessa perspicácia na persuasão do leitor, existem outras que contribuem para a venda dos jornais. Existem gêneros jornalísticos que são, como na época dos **folhetins**, o entretenimento necessário para a comercialização dos periódicos. Nas palavras de Melo (1999, p. 34), seria um jornalismo diversional:

O interesse do leitor por essas produções jornalísticas está menos na informação em si, ou seja, na essência do fato narrado, do que nos ingredientes de estilo a que recorrem os seus redatores, despertando o prazer estético, em suma, divertindo, entretendo, agradando (MELO, 1999, p. 35).

Essa interação com o leitor (que passa a ser também escritor) como mecanismo de persuasão para a venda do jornal pode representar, na pretensão de divertir, ou na **despretensão** aparente do discurso, uma abertura antes para a reflexão sobre a ideologia dominante do que para diversão.

Em síntese, o jornalismo foi-se transmutando em sua esfera, tomando novas roupagens, do oral, passando pelo impresso, pelo rádio-fônico e áudio-visual até culminar no jornalismo *on-line*. Essas mutações, no entanto, como já dissemos, não se substituem, mas coexistem e até se mesclam, tampouco ocorrem senão por conta de condições e exigências

sociais. O advento da informática, por exemplo, deu condições para o surgimento do jornalismo *on-line*, que passou a ser também exigência social. Dessa maneira, as mudanças de mídia ou das condições sociais do jornalismo, criam condições, nessa esfera, para o surgimento de novos gêneros que coexistem sem que o surgimento de um implique o fim de outro. Não queremos aqui enumerar os gêneros jornalísticos existentes e os ainda possíveis de existirem, porque, parafraseando Bakhtin, seu número aumentará à proporção que a esfera do jornalismo também se desenvolver e se complexificar. Queremos, sim, dentre os gêneros jornalísticos existentes, destacar a crônica, pois foi o gênero-mote para o desenvolvimento da proposta didático-metodológica desta pesquisa. E é sobre esse gênero que trataremos na seção seguinte.

**[Retorno ao sumário](#)**

### 3.2 A crônica: um gênero “despretensioso” e efêmero

Antonio Candido (1992)<sup>2</sup>, ao prefaciar o livro **Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**, nos diz que a crônica é um gênero híbrido. De fato, a crônica parece ser um gênero híbrido, no sentido de ser uma mescla de jornalismo e literatura. Mas esse hibridismo talvez tenha mais validade se pensado junto à época de origem da crônica, como embrião, época em que ainda pertencia ao folhetim, àquele espaço geográfico do jornal – espécie de nota de rodapé da primeira página – que era um espaço vale-tudo, dividido entre variedades textuais e os romances-folhetim (romances em capítulos). Nesse espaço, escreviam-se desde críticas políticas e teatrais, passando por romances-folhetim, até chegar às

---

<sup>2</sup> Segundo nota de rodapé à página 13, o prefácio, intitulado **A vida ao rés-do-chão**, foi publicado originalmente em **Para gostar de ler: crônica**, vol. 5 (São Paulo, Ática, 1981).

fofocas do dia-a-dia. Tudo sem muita pretensão jornalística, apenas para entreter o público leitor que se deparava com a leitura “pesada” das notícias do dia.

Esse folhetim veio para o Brasil por influência francesa, como nos atesta Faria (1992, p. 304, grifo do autor):

Por influência da imprensa francesa, nasce o folhetim no Brasil, com características semelhantes às do *feuilleton*, “artigo de literatura, ciências, crítica, que aparece com regularidade num jornal. Geralmente no rodapé de uma página”, segundo uma das acepções registradas pelo *Petit Robert*. É possível melhorar a definição do dicionário, acrescentando que a regularidade era semanal, que os folhetins eram geralmente publicados aos domingos, no rodapé da primeira página, e que vários assuntos acotovelavam-se no mesmo espaço. Um espaço privilegiado, diga-se de passagem, para o folhetinista se fazer conhecido.

Brayner (1992, p. 409) também cita uma definição de folhetim e, o que é mais interessante, de autoria do próprio cronista Machado de Assis na época em que escrevia para o *Jornal da Tarde*, em fins de 1869, e que caracteriza muito bem a idéia do **vale-tudo**:

*O folhetim é o anão do circo Chiardini; enquanto os vários artistas executam os mais difíceis saltos, o anão deve apenas divertir a platéia dizendo o que lhe vem à cabeça.*

*O folhetim é filho do acaso e da fantasia. Sua musa é o capricho, seu programa a inspiração. Não repararam no teor e desenvolvimento de uma conversa sem assunto? Fala-se de um chapéu que passa; vêm à idéia as fábricas de Paris; segue-se uma discussão sobre Offenbach, entre em cena a Alemanha; ocorre falar de Goethe e de literatura; até cair a Angelina ou Dois acasos felizes do Sr. Azurara, professor em Guaratiba. Ora, aí têm como de um chapéu se chega a um romance, passando pela Alemanha com música de Offenbach. É o folhetim.*

Pelo que tudo indica e conforme os escritos dos autores<sup>3</sup> que se arriscaram na retrospectiva sobre a origem da crônica, o folhetim acabou se subdividindo. Parte permaneceu na primeira página e parte foi para o interior do jornal. A parte da primeira página herdou o nome folhetim e ficou destinada exclusivamente à divulgação de obras literárias em **doses**

---

<sup>3</sup> Os textos dos autores abaixo relacionados compõem a coletânea de artigos publicados no livro **Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**, obra que apresenta estudos e artigos apresentados originalmente em 19, 20 e 21 de outubro de 1988, em seminário sobre a crônica realizado no auditório da Fundação Casa de Rui Barbosa. Autores: Jorge Fernandes da Silveira; Luiz Costa Lima; Margarida de Souza Neves; Marlyse Meyer; Marília Rothier Cardoso; Raúl Antelo; Telê Porto Ancona Lopez; Vera Chalmers; Isabel Lustosa; Gláucia Soares Bastos; Ivete Sanches do Couto; Helena Cavalcanti de Lyra; Eliane Vasconcelos; Maria Eugenia Boaventura; Vilma Áreas; João Roberto Faria; Marta Moraes da Costa; Rachel T. Valença; Cecília de Lara; Flora Süsskind; Sonia Brayner; Beatriz Resende; Miram Lifchitz Moreira Leite; Ana Maria Andrade; José Murilo de Carvalho; Francisco Foot Hardmann.

**homeopáticas:** a obra romaneada que era trazida a público em capítulos. A parte de dentro, depois chamada de *folhetins*, com “s” no final, ou variedades – variétés, do francês –, foi destinada às variedades do dia-a-dia, assuntos sem muita importância. E é sobre essa segunda parte, a de dentro, a que Meyer (1992, p. 113) se refere quando fala dessa subdivisão também copiada dos franceses:

[...] E se inaugura aquela fórmula que já vimos funcionando [na França][...]: na primeira página, o rodapé passa a se intitular folhetim e recebe o romance, traduzido ao ritmo da chegada do pacote. A rubrica *Variedades* passa para o corpo interno do jornal. Conteúdos vários, muita matéria traduzida, resenhas, folhetins literários, crônicas anônimas, tratando com leveza assuntos cotidianos.

“Pouco a pouco porém o folhetim<sup>4</sup> foi assumindo a característica que o tornaria um gênero autônomo no nosso jornalismo, desvencilhando-se da seção de variedades. Transmuda-se em crônica” (MELO, 1985, p. 152). E como romance-folhetim e crônica viviam muito próximos, geralmente filhos de mesmo pai (escritos pelo mesmo escritor), é possível corroborarmos o que queremos dizer sobre o hibridismo fazendo uso das palavras de Bastos (1992, p. 226), que mostra como a crônica de Paulo Barreto, por exemplo, na primeira metade do século XX, ao tratar da vida mundana da sociedade carioca, é influenciada por outra obra (na época no prelo) desse mesmo escritor: um romance<sup>5</sup> que tratava do mesmo assunto. Embora esse romance não tivesse sido publicado, era comum Barreto fazer alguns dos personagens do romance aparecer, nas crônicas que escrevia, lado a lado com pessoas reais da sociedade da época.

O fato é que a crônica de hoje já se configurou como gênero, assim como o romance, embora este último não seja mais publicado nas folhas de jornais e seja reconhecido como um gênero da esfera artística. Claro que determinados cronistas, por serem romancistas, podiam

---

<sup>4</sup> Pelo que se percebe da leitura de Melo, o autor usa o termo **folhetim** para referir-se ao, digamos, **embrião** do gênero crônica no Brasil, ou seja, àquele gênero publicado no espaço *folhetins*. Na verdade, não há um consenso nesses estudos históricos sobre essas duas seções: a do folhetim e *folhetins*. Embora Melo use o termo folhetim, ele não está se referindo nem à seção externa da página *folhetins* nem especificamente àquela grande seção do jornal *folhetins*, mas, ao que tudo indica, ao embrião do gênero crônica que era publicado nesse espaço do *folhetins*.

<sup>5</sup> Esse romance a que nos referimos não é o romance-folhetim, mas um enunciado do gênero romance que o escritor escrevia à parte do jornal, para ser publicado também à parte.

(e podem) deixar em suas crônicas **marcas** de seu estilo literário – era muito comum, na época, escritores romancistas serem também cronistas –, mas isso não é regra para os dias modernos, pois nem todo cronista é romancista e nem todo romancista é cronista. O hibridismo é válido, então, porque a crônica continua com aspectos da ficcionalidade, não tem que se ater ao relato do cotidiano, ela ficou com o **sabor** do estilo literário, **com um pé** na esfera da literatura.

Ora, se o romance-folhetim saiu do espaço folhetim e virou romance, a crônica também saiu da nebulosa dos textos do folhetim (e depois do folhetins) e virou o gênero crônica. A única diferença é que aquele primeiro foi para a esfera da literatura e este último permaneceu no jornal, essencialmente no jornalismo (a esfera determina o gênero). Ambos se constituíram como dois gêneros distintos. Há de se considerar, contudo, que encontramos crônicas compiladas em alguns **tomos** literários, mas aí já é um outro espaço de circulação social, que não é mais jornalístico: não podemos mais a ter como a **crônica** do jornalismo, com aquele **gostinho** de crônica, de algo **fresquinho**. Em estando compilada, não é mais aquela crônica lida no jornal, está mais próxima da esfera da literatura, porque a crônica mesmo é efêmera, qual o jornal, tem vida curta, é, digamos assim, um “pum!”:

Uma crônica é como uma bala. Doce, alegre, dissolve-se rápido. Mas açúcar vicia, dizem. *Crônica* vem de *Cronos, Deus devorador*. Nada lhe escapa. Quando se busca a bala, resta, quando muito, o papel, no chão, descartado. A crônica-bala, sem pretensões nutritivas, nunca foi artigo de primeira necessidade. Só aos alfabetizados se permite esse luxo suplementar. Traz prazer, fugaz, talvez perigoso. Ao desembulhá-la – pum! –, um estalo. *Cronos* é implacável. Até a gula acaba devorada. (CARDOSO, 1992, p. 142, grifo do autor).

A crônica no folhetim (ou no *folhetins*) tinha uma função específica: na falta de ilustrações ou de uma diagramação que tornassem os textos jornalísticos mais agradáveis, as crônicas faziam suas vezes. Além do mais, descoberta mais tarde a elevada audiência desses espaços vale-tudo, tanto o da primeira página quanto o do interior do jornal, eles foram mantidos como recurso para vender o jornal: um espaço para entretenimento, dado que os recursos tipográficos e a limitação no uso de cores era um obstáculo que só foi vencido com a

revolução tecnológica. Nesse sentido, a responsabilidade dos cronistas se acentuou de tal forma que os melhores eram disputados a unha pelos donos dos jornais.

No folhetim os literatos iniciantes se experimentavam na arte de escrever romances. Foi desse laboratório, inclusive, que nasceram muitos dos romancistas brasileiros hoje consagrados. O jornal, segundo Meyer (1992, p. 129, grifo do autor) lhes serviu como um excelente laboratório.

Pode-se dizer, portanto, que traduzir *O folhetim*, traduzir *folhetins-variedades*, publicar *romance em folhetim*, e escrever *nos folhetins*, constitui para os jovens brasileiros candidatos a escritores do primeiro terço do século XIX um verdadeiro laboratório, no sentido em que hoje se diz dos atores de teatro que ‘fazem laboratório’.

Ou, nas palavras de Neves (1992, p. 81, grifo nosso),

A relevância da crônica, reconhecidamente um ‘gênero menor’ no parecer dos críticos literários, para a época em questão pode ser inferida [...] pelo fato inquestionável de ter sido **um gênero largamente utilizado pelos grandes intelectuais da época como por todos aqueles que aspiravam a viver das letras**.(grifos nossos).

A crônica, aquele gênero produzido no interior do jornal, no *folhetins*, como já dito, ao contrário do romance, ficou no jornal e cresceu com ele. E dada essa aproximação inevitável entre o escritor romancista e cronista, que ora escrevia romance, ora escrevia crônica, é bem possível que as crônicas, que embora não fossem essencialmente romances, possuíssem algumas **nuances** de romances. Força do hábito, quem sabe. Daí o hibridismo. Mas, hoje, mais do que ser formada por um hibridismo lítero-jornalístico, a crônica é possuidora de “características” que, *grosso modo*, a definem como esse gênero peculiar, efêmero, despretensioso, singular:

A crônica, a partir da própria etimologia da palavra, guarda a idéia de tempo em seu seio. Porém, de tempo filtrado pelo modo de ver, de sentir, do cronista de jornal. O fato se enriquece nas impressões de quem o observa e o comenta com o leitor. [...] A crônica sempre nasce de um fato real, seja ele um acontecimento de âmbito social, de qualquer alcance, seja de âmbito individual, como por exemplo, a descoberta que um cronista faz, em um dia determinado, que o cair da chuva lhe restitui emoções ou lembranças de situações antigas. (LOPEZ, 1992, p. 167).



Estamos nos referindo não somente a **características** lingüísticas do gênero, mas ao seu todo, ou seja, também as suas **características** extraverbais, aspectos, segundo Bakhtin, que caracterizam um enunciado como tal e, por conseguinte, o gênero. E a presença de algumas dessas **características** lingüísticas não é suficiente para aproximar a crônica ao romance. Se assim o fosse, o contrário também seria verdadeiro, mas não o é, a menos que a arbitrariedade sobreponha-se aos fatos.

A crônica, é verdade, parece ser um dos gêneros em que é possível uma maior riqueza de uso de características que também se observam nos gêneros literários, como a ironia, o humor, o estilo de vezo individual, porque nos parece que no próprio estilo do gênero crônica fica embutida essa potencialidade do estilo mais individualizado, do autor, como nos lembra Lara (1992) ao se reportar à crônica de espetáculos, mas isso não quer dizer que ela seja um gênero literário:

[...] Essa matéria se tinga de matizes de **ironia** e **humor** – marca pessoal da **subjetividade** do escritor: mais uma peculiaridade que acentua a natureza desses escritos. Traço de interesse permanente é a **adequação da linguagem** ao assunto em pauta, desde o **tom oratório** até observações agudas e **irônicas**. Mas, sempre está evidente que o **autor tem presente um leitor**, muito próximo, ávido de consumir a **matéria leve e bem-humorada**, de **fácil** assimilação, tratada de modo **ligeiro**, mesmo quando o tom fosse mais grave. As **reticências**, calando, a tempo, contavam com a **cumplicidade de um leitor atento**. Procedimentos lingüísticos assim o comprovam, como o **uso de frases feitas, ditos populares, chavões**, enfim, muito da **oralidade** e do **coloquial** que se responsabiliza pelo **ritmo rápido**, pela **comichidade** fácil, não faltando o **humor** mais sutil ou a **ironia** mais cáustica, aliados à permanente **irreverência do autor**. (LARA, 1992, p. 349, grifo nosso).

Em última análise, firmar uma posição categórica sobre esse gênero não é tarefa fácil, porque, embora tenhamos nos ancorado em alguns autores que desenvolveram estudos sobre a crônica, no geral, o material teórico existente sobre esse gênero é ínfimo. E o que existe, sempre fala a mesma coisa: a crônica é um gênero efêmero, desprezioso, nasceu no jornal etc. E os autores que vão mais longe, até a origem da crônica e tentam explicar seu surgimento com mais profundidade, acabam eles próprios confundidos e, por vezes, confundindo, porque traçar um perfil de sua origem é, de fato, delicado. Delicado no sentido

de se poder deixar alguma relação importante de fora da análise ou de se dizer algo que, por força do subjetivismo, a crônica não foi. Mas podemos nos arriscar e dizer que, numa retrospectiva da vida desse gênero, a crônica de hoje preserva muitas das características daquele embrião do passado, a essência de seu gênero, tanto que ainda hoje carrega consigo traços iguais ao do passado. Hoje a crônica continua despretensiosa, efêmera, traz o tom irônico e um discurso, na maioria das vezes, político-social. Dispõe, inclusive, de um espaço geográfico predeterminado, fixo, no interior do jornal (no **Estado de S. Paulo**, por exemplo, figura no Caderno 2).

Como já comentamos anteriormente, de acordo com alguns autores que se preocuparam em estudar a origem da crônica, seu surgimento se deu na França, ou melhor, esse “comportamento jornalístico” de entreter as pessoas para vender o jornal surgiu lá, naquele espaço chamado folhetim, mas há outros pesquisadores que dizem que a crônica, esse gênero efêmero essencialmente do jornal como o conhecemos hoje, em pleno século XXI, se caracterizou melhor como tal aqui no Brasil. Há autores, ainda, que defendem que é só no Brasil que existe esse gênero, como é o caso do jornalista José Marques Melo, referindo-se a um estudo sobre a **crônica** realizado por Paulo Rónai, cujo assunto, inclusive, despertou interesse norte-americano:

No jornalismo brasileiro a crônica é um gênero plenamente definido. Sua configuração contemporânea permitiu a alguns estudiosos proclamarem que se trata de um gênero tipicamente brasileiro, não encontrando equivalente na produção jornalística de outros países. (MELO, 1994, p. 145).

As condições de produção da crônica também não mudaram muito do passado para hoje, apesar da tecnologia e da cibernética. Quer dizer, as condições sociais são outras, claro, mas continuam diárias. A modo de ilustração, observemos o que Lara nos diz sobre as condições de produção das crônicas de Antônio de Alcântara Machado que, em meados de 1923 a 1929, escrevia sobre o teatro:

[...] Redigida sob o impacto do espetáculo, à noite, no prazo máximo de 60 minutos, para ser entregue em seguida à redação do jornal, a matéria incorpora fatores circunstanciais, como o condicionamento do tempo, limitação do espaço no jornal. O resultado é o ritmo dinâmico, a síntese das anotações, a concisão, a vivacidade de quem acabou de experimentar a reação direta do público. Com o objetivo de *informar*, também se preocupava em *formar* um público específico para o teatro. Com humor e ironia, atingindo às vezes a sátira contundente, sua postura era de independência e coragem [...] No curto espaço de que dispunha no jornal, sintetizava o tema, comentava a peça em si [...]. (LARA, 1992, p. 347, grifo do autor).

A tecnologia trouxe avanço e rapidez para o homem moderno, é verdade, mas não conseguimos explicar o porquê, então, de nossa vida, apesar desse progresso tecnológico, continuar corrida e, o tempo, curto. A propósito, a Internet e, mais especificamente, o e-mail, paradoxalmente, parecem ser, hoje, os **salva-cronistas**. A crônica mudou de época, mas o gênero, evidentemente, é o mesmo. Há, inclusive, cronistas que brincam com essa **condição** de cronista, como foi o caso de Mario Prata (2004)<sup>6</sup> ao se deparar com a falta da tecnologia – provedor da Internet – que lhe permitisse enviar, por e-mail, e com o prazo esgotando, diga-se de passagem, a crônica **do dia, fresquinha, ainda quente**.

[...] Agora veja a coincidência. Tenho que mandar esta crônica até uma da tarde. E acabo de descobrir que o Terra, o meu provedor, está fora do ar aqui em Florianópolis. E eu não tenho fax normal, porque sou metido a moderno. Só pelo computador. Ou eu vou ter que imprimir isso aqui e sair atrás de um fax de algum vizinho, ou vou ter que passar pelo... telefone! Verdade. Agora nada mais importa. Nem outlook, nem messenger, nem fax pela internet. Estou mesmo ilhado. Vou ligar para o Estadão: querer ser muito moderninho dá nisso. Me desculpe, meu grande Alexander Graham Bell, me desculpe. Não vai dar nem para terminar a crônica. Vou ter que sair agora atrás do velho e bom fax pelo telefone. Ou ditar para o pessoal do caderno2. Espero que tenha chegado tudo direitinho aí.

O cronista é capaz, como bem o disse Machado (1869 *apud* BRAYNER, 1992), de passar de um assunto sem muita importância a um profundo questionamento sócio-político ou da condição (sub)humana de milhares de pessoas. O cronista é aquele que fala sério brincando ou que brinca quando fala sério. O cronista trabalha muito bem com o humor e com a ironia. Tem “estilo”. E quando falamos que a crônica é parte literária, o quesito de comparação parece ser justamente esse **ar de coisa feita para entreter**, mesmo que o assunto seja sério. O

---

<sup>6</sup> Esta crônica, na íntegra, está disponível em <http://www.marioprataonline.com.br/teste.htm>.

cronista poderia ser comparado ao **diabo**, não o das trevas da concepção romântica sobre o grotesco rabeliano, mas ao **espantalho alegre** que destrona para renovar. O tom humorístico e irônico presente na crônica é muito mais do que um aspecto denunciador de **literatice**. Atrás da ironia está um jogo político e ideológico. Se a palavra, de acordo com Bakhtin, pode se vestir de nuances ideológicas, a ironia, neste caso específico do gênero crônica, parece ser justamente o elemento caracterizador dessa veste.

A crônica sempre teve um tom irônico ou humorístico. Às vezes, ambos. O riso sutil ou escachado parece ser o pano de fundo desse gênero. Dá-lhe um ar de leveza, o esboço perfeito de algo **despretensioso**. O riso parece atenuar as diferenças. O riso permite dizer as verdades sem que haja muita tensão entre os interlocutores. O riso é perfeito para a crônica. E os responsáveis por ele são a ironia e o humor. E se hoje a crônica se serve desse tom jocoso, não é por acaso. Já na Idade Média, o riso era usado como forma de destronamento e rebaixamento, nas festas populares da praça pública, como nos ensina Bakhtin (1999) ao analisar o grotesco na obra de Rabelais. Segundo aquele autor, nas diabruras dos mistérios da Idade Média, o diabo é um alegre porta-voz ambivalente de opiniões não oficiais, da santidade ao avesso, o representante do inferior material.

[...] o grotesco medieval e renascentista, associado à cultura cômica popular, representa o terrível através dos espantalhos cômicos, isto é, na forma do terrível vencido pelo riso. O terrível adquire sempre um tom de bobagem alegre. No grotesco popular, a loucura é uma alegre paródia do espírito oficial. É uma loucura festiva (BAKHTIN, 1999, p. 34).

Bakhtin (1999, p. 61) também nos diz que “[...] para a teoria do riso do Renascimento, o que é característico é justamente o fato de reconhecer que o riso tem uma significação positiva, regeneradora, criadora [...]”. E se tomarmos a crônica de hoje como uma forma de manifestação da linguagem em que quem fala é o povo, ou pelo menos fazendo-se voz do povo na voz do cronista, por um lado, teremos constituído aí uma força ideológica letrada contra outra força ideológica letrada, conforme afirma Antelo (1992, p. 155):

Volúvel e heterogênea, a crônica, enquanto gênero, não deveria ser vista como um repertório de invariantes formais ou temáticas, mas como um campo estruturado de tensões simbólicas e imaginárias, históricas e estéticas. [...] Quero crer, com Josefina Ludmer, que um gênero discute um núcleo problemático que uma sociedade deseja ou precisa pensar mas o faz de uma forma específica que não se encontra em outros campos da cultura. Os termos do debate, bem como sua solução utópica, na expressão artística, coincidem, na medida em que a lei se articula nas conjunções, nas misturas, nos deslocamentos e nas exclusões desses enunciados, sejam eles culturais ou verbais. Em outras palavras, diríamos que se esboça, assim, uma relação específica entre normas e práticas que definem o gênero da crônica: uma cultura das margens que se exprime com a lei dos letrados, contra a lei dos letrados.

E, por outro lado, se pensarmos na força político-ideológica da crônica, no seu alcance territorial, na sua linguagem simplificada, na sua efemeridade, na sua ironia, no seu humor, no seu sarcasmo, enfim, em seus aspectos ambivalentes, poderíamos associá-la a uma tentativa de destronamento ou rebaixamento das autoridades políticas que governam o país ou outra autoridade que representa algum tipo de poder e que esteja sob a rejeição pública e, por isso, sob a mira dos cronistas.

A crônica, nesse sentido, poderia ser tomada como uma forma de **carnevalização**. Um exemplo disso é a crônica [Pelada na Casa Branca](#), de Maicon Tenfen. Nessa crônica, há uma tentativa, consciente (ou não), de rebaixar o **Dono do Mundo**, Georg W. Bush, de destroná-lo. Há uma forte ironia sobre seus poderes coercitivos e sobre a fragilidade nas suas ações. Há, ainda, referência ao baixo corporal e material quando o presidente do país aliado deve submeter-se a limpar o ânus do presidente Bush após ter defecado. A exemplo dessa crônica, do mesmo autor, segue outra **O ânus falante**. Desta vez o autor faz referência a um bispo colombiano que argumentou contra o uso, pelos jovens, da **camisinha**, alegando que, apesar da comprovação científica, não ser um preservativo eficiente contra a Aids. Contrapondo-se a essa argumentação, o autor da crônica invocou Willian Burroughs, mais especificamente seu texto intitulado **almoço nu**, cujo personagem ensina o ânus a falar: “o ânus quer tomar o lugar da boca”. A apologia ao texto **almoço nu** se dá justamente para sugerir ironicamente que o ânus do bispo falava por ele, pelo próprio bispo, tamanha besteira teria proferido.

Se o folhetim era o espaço **vale-tudo**, a crônica herdou-lhe essa característica. Não existe um modelo, um padrão a ser seguido, muito menos normas, até porque a crônica vai assinada pelo autor, que é o **único** responsável por tudo o que escrever (embora o jornal seja co-responsável por autorizá-lo). Na época do folhetim, os pseudônimos faziam as vezes do escritor e ocultavam-lhe a face quando o assunto era mais sério ou pudesse ter uma repercussão difamadora. Hoje, no entanto, o autor deve assumir suas palavras e ter consciência sobre a concepção depreciativa e vulgar que esse rebaixamento possa assumir em tempos modernos, conforme muito bem nos lembra Bakhtin ao se referir à concepção depreciativa do grotesco romântico. Para o autor, nos tempos modernos, a sátira, a ironia, o humor não são mais que materiais lingüísticos vulgares. Segundo Bakhtin (1999, p. 25), “nas grosserias contemporâneas não resta quase mais nada desse sentido ambivalente e regenerador, a não ser a negação pura e simples, o cinismo e o mero insulto”. Por conta disso, a publicação de uma crônica como a referida no parágrafo anterior, com certeza, resultará em inúmeros **enunciados-e-mails-respostas** de interlocutores furiosos que possam não simpatizar com ela.

Portanto, salvo o rebaixamento para o baixo corporal e material, a crônica ainda assim permanece com a sátira, com o tom jocoso, com a crítica social. A crônica parece lembrar também a sátira menipéia, da virtude do Catolicon de Espanha (1594), dirigida contra a Inquisição que, segundo Bakhtin (1997b), é uma das melhores sátiras políticas da literatura mundial.

Iniciamos esse estudo falando do hibridismo da crônica e da sua despretensão. Sobre o primeiro aspecto já nos posicionamos no decorrer do texto. E sobre o segundo há ainda o que se dizer. No fundo, queremos crer que a crônica não tem nada de despretensiosa. A suposta despretensão faz parte do estilo do gênero, nada mais que isso. O cronista pode escrever, por exemplo, uma seqüência de crônicas de fato, à primeira vista, despretensiosas,

coisas do dia-a-dia. Mas como havíamos falado anteriormente, escreve-se para uma cultura letrada, por isso, o discurso irônico presente na **despretensão** pode ser muito mais sarcástico e mordaz que se dito **com todas as palavras**. Talvez justamente aí esteja a riqueza da crônica, porque trabalha essencialmente com a contra-palavra do interlocutor. É um risco que se corre, dada a ironia na crônica não ser compreendida pelo leitor, não há dúvida, daí a necessidade de o cronista conhecer com profundidade toda a situação de interação, seu público leitor, o contexto sócio-político-econômico, as interpretações possíveis do seu discurso, a possibilidade de ser contestado e em que momento do discurso, enfim, procurar saber, se não de todos, pelo menos do maior número possível dos aspectos verbais e extraverbais que contemplam a situação específica de interação, a situação que estabelecerá a área de confronto entre a palavra do escritor e a do interlocutor, pressupondo, evidentemente, um sentido possível.

Há, ainda que se pensar, por exemplo, no autor que lança uma seqüência de crônicas despretensiosas, do dia-a-dia, como camuflagem para que uma dentre todas desse grupo ou dessa seqüência seja a ferrenha, aquela que rebaixa para o baixo material e corporal, como foi o caso do escritor Tenfen. Esse comportamento também faz parte, além do estilo, do jogo político-ideológico do cronista. Esse jogo permite a ambivalência da palavra e sua perpetuação, sem que a **Santa Inquisição** da opinião pública mande caçar e cassar o **diabo alegre** do cronista.

**[Retorno ao sumário](#)**

## CAPÍTULO II

### A PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO CRÔNICA

Dentre as diversas possibilidades de caminhos a serem seguidos para o desenvolvimento de uma pesquisa (documental, bibliográfica, descritiva, experimental, participante e pesquisa-ação), optamos, neste trabalho, pela estratégia delineada pela pesquisa-ação, por julgarmos ser esse tipo de pesquisa o mais apropriado ao nosso objetivo: a elaboração e o desenvolvimento de uma proposta didático-metodológica. Não optamos, por exemplo, pela pesquisa etnográfica por ser esta um instrumento pertinente à descrição de vivências contextualizadas, no sentido de oferecer uma maior consistência na análise de questões concernentes às idiossincrasias do educador, do ensinar e do aprender. O foco em questão não foi, portanto, a análise de particularidades no uso da linguagem, a interpretação de componentes e a explicitação da visão de mundo dos sujeitos envolvidos. A pesquisa não quis dar conta dos processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende. O foco em questão foi outro: desenvolver uma proposta didático-metodológica de ensino/aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso. Nesse sentido, este capítulo é composto pelas seções em que se relata e avalia o desenvolvimento dessa proposta didático-metodológica.

Na seção 1, apresentamos as concepções epistemológicas da pesquisa-ação; na seção 2, a metodologia da nossa pesquisa; na seção 3, a interlocução inicial na EBM Adelaide Starke; na seção 4, o trabalho com o gênero em sala de aula; na última seção, apresentamos a avaliação da proposta didático-metodológica.

**[Retorno ao sumário](#)**



## 1 Concepções epistemológicas: a pesquisa-ação

A pesquisa-ação é uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais estabelecemos uma estrutura coletiva, participativa e ativa. A metodologia das ciências sociais considera a pesquisa-ação como qualquer outro método. Como estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada. A pesquisa-ação definida como estratégia de pesquisa contém diversos métodos ou técnicas particulares em cada fase ou operação do processo de investigação. A diferença entre método e técnica reside no fato de que a segunda possui em geral um objetivo muito mais restrito do que o primeiro. O papel da metodologia consiste em avaliar as condições de uso de cada uma das técnicas. A preocupação metodológica dos pesquisadores permite apontar riscos e criar condições satisfatórias para uma combinação de técnicas apropriadas aos objetivos da pesquisa. Além do controle dos métodos e técnicas, o papel da metodologia consiste em orientar o pesquisador na estrutura da pesquisa. A pesquisa-ação é um tópico entre os diferentes tópicos da metodologia das ciências sociais.

Para justificar a escolha da pesquisa-ação como metodologia proposta para esta pesquisa, estabelecemos um diálogo entre as teorias de três autores: a pedagogia da ação transformadora, de Gadotti (1995), a pesquisa como princípio científico educativo, de Demo (2002) e, por último, a metodologia da pesquisa-ação, de Thiollent (2000).

No que concerne aos aspectos da ação transformadora, vale dizer que os chamados escolanovistas buscavam construir, através do diálogo, relações democráticas numa escola

livre, criadora, espontânea, sem medo da liberdade. Segundo Gadotti, há, nessa pedagogia, uma figura ímpar, Paulo Freire, que, na nova sistematização surgida, dá um caráter eminentemente político ao diálogo. Para esse autor, o diálogo dos oprimidos aponta para a superação do conflito destes com seus opressores. Ele concebe o diálogo como postura do educador comprometido com o oprimido, postura oposta à do educador que se autoproclama neutro ou descomprometido.

Em Paulo Freire o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas – o saber – mas um encontro que se realiza na *práxis* –ação + reflexão–, no engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar idéias. O diálogo que não leva à ação transformadora é puro verbalismo. (GADOTTI, 1995, p. 15).

O diálogo está definitivamente incorporado à tarefa de educar e de conhecer.

A pedagogia do diálogo contribuiu para a democratização do ensino na medida em que, ao colocar a questão das relações democráticas entre professores e alunos e na própria instituição, pôs em evidência outras relações autoritárias, notadamente as relações burocráticas institucionais e as relações autoritárias, o antidiálogo, que predominam na sociedade classista. (GADOTTI, 1995, p. 19).

A pedagogia do diálogo contribuiu enormemente para o desenvolvimento da pedagogia contemporânea, para a compreensão da instituição escolar, desmistificando a idéia da superioridade moral do mestre, desmistificando a idéia moral de alguns homens sobre outros ou porque ocupam funções (consideradas) superiores a outros, ou porque são (considerados) mais competentes. Por isso é importante lembrar que a educação não é um processo que se repete sempre da mesma forma. Existe uma leitura histórica diferente em cada época do que se entende e do que se quer da educação.

A pedagogia da práxis é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito e a contradição, como quer a tecnoburocracia, mas, ao contrário, afronta-os, desocultando-os. Conflito é uma categoria que continua sendo utilizada como essencial a toda pedagogia: o papel do pedagogo é educar e educar supõe transformar e não há transformação pacífica. Ela é sempre conflituosa. A pesquisa deve ser entendida não só como

busca de conhecimento, mas igualmente como atitude política. Um dos instrumentos essenciais da criação é a pesquisa. “Compreendida como a *capacidade de elaboração própria*, a pesquisa condensa-se numa multiplicidade de horizontes no contexto científico” (DEMO, 2002, p.18, grifo do autor).

O pesquisador não é somente quem sabe acumular dados mensurados, mas, sobretudo, quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte. E mais: “é essencial que não reduza a realidade ao tamanho do que consegue captar [...]. O bom teórico é aquele que retorna à teoria no contexto de qualquer prática, aceita todo ponto de chegada como inevitável próximo ponto de partida” (DEMO, 2002, p. 20, 23).

Teoria e prática detêm a mesma relevância científica e constituem no fundo um todo só. E o apelo à neutralidade científica é a fuga útil, para não ter que enfrentar a questão ideológica. Nas palavras de Demo, uma definição pertinente de pesquisa poderia ser *diálogo inteligente com a realidade*, tomando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano. “*Diálogo é fala contrária, entre atores que se encontram e se defrontam*” (DEMO, 2002, p. 37, grifo do autor).

Colocar a pesquisa como diálogo transformador é processo político de conquista, de construção, de criação, que depende da qualidade política dos pesquisadores, no contexto da respectiva sociedade. Para Demo (2002), o único jeito de alimentar certezas teóricas é não confrontá-las com a prática, pois somente em teoria poder-se-ia fazer da vida concreta e histórica uma mera relação lógica.

A pesquisa-ação pretende ficar atenta às exigências teóricas e práticas para equacionar problemas relevantes dentro da situação social. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo

cooperativo ou participativo. Pesquisa-ação e pesquisa participante, segundo Thiollent (2000), são freqüentemente dadas como sinônimas, mas não são, porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. Por isso, toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é estritamente necessária. Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação.

Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. É preciso, por isso, definir com precisão qual é a ação, quais são seus agentes, seus objetivos e obstáculos, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.

A atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de “escuta” e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções.

Não se trata apenas de resolver um problema imediato e sim desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural a respeito dos problemas importantes que enfrenta, mesmo quando não se vêem soluções a curto prazo, como, por exemplo, nos casos de secas, efeitos da propriedade fundiária, etc (THIOLLENT, 2000, p. 18).

Um dos objetivos práticos da pesquisa-ação é propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à exigência de soluções e de obstáculos. A pesquisa-ação sempre pressupõe participação e ação efetiva dos interessados. Pela pesquisa-ação é possível

estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.

Por ser muito mais dialógico do que o dispositivo de observação convencional, o dispositivo da pesquisa-ação pode parecer menos preciso e menos objetivo, mas o “qualitativo e o diálogo não são anticientíficos” (THIOLLENT, 2000, p. 23). Outra qualidade da pesquisa-ação consiste em que as populações não são consideradas como ignorantes e desinteressadas.

A moralidade de uma pesquisa-ação depende, sobretudo, da moralidade da ação considerada e dos meios de investigação mobilizados. De acordo com a concepção da pesquisa-ação, a questão dos valores é abordada de modo explícito, dando lugar a discussão entre pesquisadores e grupos pesquisados. A função política da pesquisa-ação é freqüentemente pensada como colocação de um instrumento de investigação e ação à disposição dos grupos e classes sociais populares. Por isso, a principal questão é a seguinte: como a pesquisa poderia tornar-se útil à ação de cidadãos, organizações militantes, populações desfavorecidas e exploradas? Este questionamento deve nortear todo o trabalho de pesquisa-ação que se pretende desenvolver, inclusive foi o questionamento nesta pesquisa.

**[Retorno ao sumário](#)**

## 2 A metodologia da pesquisa

Como toda pesquisa que se quer científica carece de metodologia, de um caminho traçado a se seguir, sem que seja, evidentemente, rígido e inflexível, procuramos, nesta pesquisa, de igual forma, traçar o seu itinerário. Óbvio está que, por se tratar de uma pesquisa-ação, dada sua flexibilidade, o trajeto, embora com o objetivo firme, teve que ser repensado e redirecionado algumas vezes. Trabalhar com pesquisa-ação pressupõe justamente isso, saber

lidar com uma **pesquisa viva**, em que os **dados** podem mudar a todo instante, já que trabalha com sujeitos, seres humanos vivos autônomos. No entanto, tais retificações no decorrer do desenvolvimento não chegaram a mudar o plano central da pesquisa, pelo contrário, apontaram direções antes invisíveis à cegueira momentânea por que todo pesquisador passa durante a pesquisa.

Por isso, para alcançarmos o objetivo da [proposta didático-metodológica de ensino/aprendizagem da produção textual escrita do gênero crônica](#) foi preciso planejá-la tendo em vista três grandes etapas: 1ª. etapa: a interlocução inicial na escola onde se desenvolveu a pesquisa (EBM Adelaide Starke); 2ª. etapa: o trabalho com a produção textual do gênero crônica; 3ª. etapa: a avaliação da proposta didático-metodológica. Cada uma dessas etapas apresentou subdivisões, conforme especificado abaixo:

#### **PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE ENSINO/APRENDIZAGEM DO GÊNERO CRÔNICA**

##### **1ª etapa: a interlocução inicial na EBM Adelaide Starke**

- a) O reconhecimento do terreno: o diálogo com a escola e a professora
  - ✓ O Projeto Político-Pedagógico
  - ✓ O Plano de Ensino da Professora
  - ✓ Concepções teóricas da professora
- b) O terreno escolar como lugar da interação: o preparo
  - ✓ As aulas observadas.
  - ✓ Comparação entre o Plano de Ensino e a prática pedagógica da professora

##### **2ª etapa: o trabalho com a produção textual do gênero crônica**

- a) O terreno escolar como lugar da interação: a semeadura
  - ✓ As concepções de texto dos alunos: abrindo o debate
  - ✓ A leitura analítica: construindo o caminho
- b) O terreno escolar como lugar da interação: a colheita
  - ✓ A produção textual do gênero crônica
  - ✓ O lançamento das crônicas e avaliação, pelos alunos, da proposta

##### **3ª etapa: avaliação da proposta didático-metodológica**

- a) Avaliação das atividades e estratégias propostas
- b) Avaliação dos textos dos alunos

A primeira etapa, **a interlocução inicial na EBM Adelaide Starke**, que tratou basicamente dos aspectos antecedentes ao objetivo central de toda a proposta didático-

metodológica, **o trabalho com a produção textual do gênero crônica**, foi importante para conhecermos o ambiente em que se desenvolveria a pesquisa, como a organização político-educacional da escola, a professora e os alunos, e observar as aulas. Por isso, essa primeira etapa foi subdividida em duas subetapas: a) **o reconhecimento do terreno: o diálogo com a escola e a professora**; aqui houve o primeiro contato com a escola e com a professora, a análise do [Projeto Político-Pedagógico da Escola](#) (PPP) e do [Plano de Ensino da Professora](#) (PE) e a discussão com a professora sobre suas concepções teóricas; b) **o terreno escolar como lugar da interação: o preparo**; aqui houve o contato prévio com os alunos, a descrição e a análise da observação das aulas lecionadas pela professora, bem como a comparação entre o PE e a prática pedagógica da professora.

Para desenvolver a segunda etapa da proposta didático-metodológica, **o trabalho com a produção textual do gênero crônica**, houve a necessidade de elaborarmos um plano de ensino, a que chamamos de [Plano de Ensino do Pesquisador](#) (PEP). Esse plano só pôde ser pensado nesta segunda etapa e a partir das discussões com a professora e da observação e análise das suas aulas, bem como da ciência do gênero com que se iria trabalhar. Essa etapa, que direcionou o início propriamente dito dos trabalhos que nos envolveram de forma mais próxima com os alunos, foi igualmente subdividida em outras duas subetapas: a) **o terreno escolar como lugar da interação: a semeadura**; nessa sub-etapa pudemos interagir de forma efetiva com os alunos, primeiro discutindo com eles as suas concepções de texto, depois, indicando a leitura de vários enunciados do gênero crônica; b) **o terreno escolar como lugar da interação: a colheita**; nesta sub-etapa houve a produção textual por parte dos alunos do gênero crônica, a divulgação dos textos produzidos por eles, bem como a avaliação dos alunos sobre o desenvolvimento da proposta metodológica.

Como última etapa da proposta didático-metodológica, apresentamos a avaliação dessa proposta desenvolvida: a) **avaliação das atividades e estratégias propostas**; b) **avaliação dos textos dos alunos à luz da teoria bakhtiniana**.

[\*\*Retorno ao sumário\*\*](#)

### 3 A interlocução inicial na EBM Adelaide Starke

As subdivisões a partir desta seção dizem respeito aos estudos desenvolvidos em torno da primeira etapa apresentada na proposta didático-metodológica (a interlocução na EBM Adelaide Starke). Por se tratar de pesquisa-ação, não tínhamos um **projeto**, digamos assim, **pronto** para ser **aplicado** na escola em questão, pelo contrário, tínhamos previsto, sim, um objetivo, uma **proposta de ensino/aprendizagem da produção textual escrita** para ser construída em conjunto, construção que se configurou na medida em que a pesquisa foi se desenvolvendo. Nesse sentido, o diálogo estabelecido com a escola e com a professora foi o primeiro passo para começarmos a **empreitada**. Esse diálogo permitiu que fizéssemos a análise do Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP) e do Plano de Ensino da professora (PE) que, somados às discussões com a professora sobre suas concepções teóricas, permitiram-nos visualizar melhor o espaço em que a proposta didático-metodológica seria construída; além disso, permitiram-nos partir para o preparo do terreno, ou seja, observar as aulas e comparar o PE com a prática pedagógica da professora.

[\*\*Retorno ao sumário\*\*](#)



### 3.1 O reconhecimento do terreno: o diálogo com a escola e a professora

A escola em que realizamos a pesquisa, EBM Adelaide Starke, é uma escola de Ensino Fundamental Público de Blumenau e seu ano letivo, em 2003, iniciou em 19 de fevereiro. Nosso contato oficial com a escola ocorreu no dia 26 de fevereiro daquele ano, momento em que entregamos uma [carta](#) à direção da escola em que expúnhamos nosso interesse em desenvolver lá esta pesquisa. O diálogo estabelecido logo revelou o [interesse](#) daquela instituição em participar da pesquisa, por isso, na sequência, a direção da escola nos colocou em contato com a professora da disciplina de Língua Portuguesa, que trabalhava com as turmas de 8<sup>a</sup>. série com uma das quais tínhamos interesse em trabalhar. Em contato com a professora, entregamos-lhe a [carta](#), e expusemos nosso interesse quanto ao desenvolvimento da proposta didático-metodológica. Embora tivesse demonstrado explícito interesse em participar, a professora questionou-nos sobre alguns pontos do trabalho a ser desenvolvido, como, por exemplo, quanto tempo ela teria que dispor dos alunos, de quantas turmas disporia, qual seria seu papel enquanto desenvolvíamos a pesquisa e como ficaria a avaliação (nota) comumente feita, já que, por certo, tomaríamos mais de uma semana de suas aulas. Como resposta, dissemos que se tratava de pesquisa-ação e, após expormos em linhas gerais em que consistia essa metodologia de pesquisa, enfatizamos que sua participação (da professora), no sentido de discutirmos juntos sobre cada aula trabalhada, contribuiria de forma significativa para a pesquisa. Além disso, reiteramos que a própria proposta seria construída com sua contribuição. Quanto ao número de turmas, sugerimos que ela indicasse apenas uma turma com a qual pudéssemos trabalhar e, quanto ao número de aulas, embora não fosse exato, estimávamos um tempo entre 8 semanas, podendo o tempo aumentar ou diminuir, dependendo do desenvolvimento da pesquisa. Quanto à avaliação (nota) também nos

comprometemos a avaliar os trabalhos que os alunos realizariam durante o período em que estivessem sob nossa regência.

No decorrer das discussões, a professora sugeriu, aleatoriamente, a turma de 8ª. série B e [se mostrou entusiasmada](#) com a idéia de desenvolver com uma de suas turmas esta proposta didático-metodológica. Dessa forma, feito o diálogo com a escola e com a professora, pudemos seguir com a pesquisa e analisar os dois documentos oficiais da escola que consideramos fundamentais: o PPP da escola e o PE da professora, além de, posteriormente, voltarmos a conversar com a própria professora para discutirmos suas concepções teóricas.

**[Retorno ao sumário](#)**

### 3.1.1 O projeto político-pedagógico

O [PPP](#) da EBM Adelaide Starke é um documento elaborado com o objetivo de orientar as ações educativas que se realizam naquela comunidade escolar. Embora date de 2001, ele não apresenta qualquer menção ao documento oficial da União, os PCNs (1998), nem ao documento oficial do Estado, a PC-SC (1998). O PPP divide-se em vinte e cinco capítulos, mas podemos pensá-lo em duas partes, a primeira relacionada à estrutura física da escola, ao seu quadro de pessoal e ao seu histórico; e a segunda relacionada aos aspectos pedagógicos da escola.

Quanto à primeira parte, a estrutura física da escola dispõe de instalações necessárias e suficientes para os 816 alunos. O quadro de pessoal da escola possui 67 funcionários. Dos profissionais de educação que atuam na escola, 41 são educadores; 11 funcionários são responsáveis por serviços gerais; e 5 funcionários são responsáveis por serviços

administrativos. A direção é composta por um diretor geral, cargo ocupado por uma professora de Educação Física, pós-graduada em Alfabetização, e por um diretor auxiliar, cargo ocupado por uma professora de Língua Portuguesa, pós-graduada em Qualidade na Comunicação. Essa mesma auxiliar de direção do diurno exerce a função de diretor do Ensino Semestral noturno.

O histórico da escola nos revela que essa unidade escolar foi criada pelo Decreto 1651/80 de 29 de outubro de 1980; iniciou suas atividades com turmas de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série e chegou a 2003 com três segmentos de ensino: 1) primeiro ciclo<sup>7</sup>, 2) ensino seriado<sup>8</sup>, 3) ensino noturno semestral<sup>9</sup>.

Quanto à segunda parte, aos aspectos pedagógicos, o documento oficial da escola defende que a organização curricular tem como foco principal a construção do conhecimento pelo aluno, por isso deve haver por parte dos professores o incentivo à pesquisa cujos assuntos devem versar sobre direitos humanos, valores, prevenção de drogas, orientação sexual, inclusão social, fome, segurança entre outros. Segundo a postura pedagógica, é preciso que se saia do convencional para estimular o aprendizado e tornar as atividades mais agradáveis. A postura pedagógica também prevê a necessidade de avaliação interdisciplinar dos trabalhos realizados, além de considerar, nessa avaliação, o aluno como um todo e no seu processo diário de construção do conhecimento. Ainda visa a estimular as reuniões entre os professores e a despertar neles o interesse pela pesquisa. A postura pedagógica prevê a abertura para possíveis modificações no planejamento. Segundo as orientações do PPP, o

---

<sup>7</sup> O sistema de ensino por ciclo foi implantado na cidade de Blumenau em 1996 e diz respeito à forma de organização do ensino escolar que considera o agrupamento dos alunos de acordo com sua idade. No caso da EBM Adelaide Starke, somente o primeiro ciclo foi implantado, o correspondente à educação pré-escolar, à primeira e à segunda série do ensino seriado. Independentemente do número de ciclos implantados, todos correspondem ao Ensino Fundamental.

<sup>8</sup> O sistema de ensino seriado é o sistema em vigor na grande maioria das escolas brasileiras, cuja organização se dá por séries.

<sup>9</sup> O ensino noturno semestral é o sistema de ensino adotado pelo município de Blumenau para atender aos alunos maiores de 15 anos. Este sistema é seriado e cada série pode ser concluída em apenas um semestre, diferentemente, portanto, do ensino seriado diurno, que deve ser concluído em um ano (200 dias letivos ou 800 horas).

professor deve trabalhar para que as aulas se tornem agradáveis e haja um efetivo aprendizado e, para esse fim, o documento sugere que o professor aborde os temas transversais<sup>10</sup>.

A fundamentação teórica da escola é vygotskiana, sugerindo, dessa forma, o sociointeracionismo no processo ensino/aprendizagem. Nesse contexto, salienta que a função do educador é a de provocar, dispor, interagir com os alunos, a fim de favorecer a reconstrução das relações existentes entre aluno e objeto de conhecimento. Segundo a fundamentação teórica proposta, o importante é que o educador garanta ao educando a construção do seu conhecimento mediante sua própria experiência interna, envolvendo-o em sua totalidade.

De acordo com o PPP, o conselho de classe realiza-se por turma e é participativo, envolvendo pais, alunos e professores. Para a sua realização, são propostos dois momentos: no primeiro, todos os envolvidos são convidados a assistirem a uma palestra sobre tema que expresse relevância às necessidades daquele grupo específico; e, no segundo momento, os professores recepcionam os pais e os alunos para conversas individuais. A reunião pedagógica é destinada às soluções de problemas levantados no coletivo e à definição de trabalhos a serem desenvolvidos em sala.

O PPP também prevê uma formação permanente para o educador: a escola possui um período para intensificar a formação de seus educadores, através do dia de estudos destinado ao I Ciclo, do qual os professores do ensino seriado podem participar.

**[Retorno ao sumário](#)**

---

<sup>10</sup> Embora o PPP não cite explicitamente os PCNs, a sugestão em trabalhar com os temas transversais revela um possível diálogo com esse documento oficial da União.

### 3.1.2 O Plano de Ensino

O [PE](#) da professora encontra-se em 5 partes. As três partes iniciais correspondem ao desenvolvimento de projetos de trabalho. Dessa forma, a primeira parte corresponde ao primeiro projeto: **a utilização do jornal como ferramenta de trabalho**. Essa parte sugere que sejam realizados os seguintes trabalhos em sala de aula: 1) **análise de jornais** – da primeira página, dos cadernos, das seções, da linguagem, do público a que se destina, da imagem, do texto em relação à imagem e à legenda etc.; 2) **análise e produção dos principais gêneros utilizados pelos jornais** – notícias, editoriais, crônicas etc.; 3) **montagem de um jornal escrito** – no laboratório de informática; 4) **exposição dos jornais produzidos para o público leitor**.

A segunda parte corresponde ao segundo projeto: **a leitura de obras para-didáticas**. Nessa parte, o PE não menciona quaisquer indicações de obras a serem lidas, o que nos leva a presumir que a escolha dos livros seja feita pelos próprios alunos.

A terceira parte, que corresponde ao terceiro projeto, tem como foco de trabalho também a leitura, mas sobre uma obra específica, já indicada pelo PE, a saber: **leitura, interpretação e debate sobre a obra “Encarando a Adolescência”, de Clara Rappaport**.

Ao final da exposição dos três projetos, são apresentados os seus objetivos correspondentes que, na sua totalidade, estão voltados ao processo de leitura: formar leitores críticos...; desenvolver estratégias de leitura...; refletir sobre a juventude...; desenvolver o hábito da leitura...; ler por prazer. Além disso, podemos perceber (deduzir) que os três primeiros objetivos propostos para essas três primeiras partes do PE referem-se, na mesma ordem, aos três projetos propostos, um para cada projeto, respectivamente. Apenas os dois

últimos objetivos “desenvolver o hábito da leitura” e “ler por prazer” parecem dizer respeito aos três projetos simultaneamente.

A quarta parte é reservada ao estudo de **aspectos gramaticais**. Esses conteúdos gramaticais listados pela professora podem ser agrupados em dois blocos: a) estudo da teoria gramatical – pronomes demonstrativos em relação ao tempo e à situação; o pronome relativo; orações subordinadas adjetivas e adverbiais; figuras de sintaxe; versificação; estrutura e formação de palavras; b) estudos das convenções da escrita e uso da norma padrão – pontuação das orações subordinadas adverbiais e das orações coordenadas, uso da crase; concordância verbal e nominal; regência verbal e nominal. Após a apresentação dos conteúdos em tópicos, o PE apresenta os objetivos pertencentes a essa parte, os quais, na sua maioria, sugerem o **conhecimento/reconhecimento**, pelo aluno, da norma gramatical: **conhecer**, identificar e empregar adequadamente o pronome...; **reconhecer** os valores semânticos das orações...; **conhecer**, diferenciar e empregar os elementos morfológicos...; **conhecer** e distinguir os processos de formação das palavras...; **conhecer** e identificar as figuras de sintaxe...; **conhecer** e exercitar os princípios do fenômeno da crase.

A quinta parte do PE trata da produção de textos e de seus objetivos. Como objeto de estudo, essa parte enfoca dois assuntos: o ensino do texto narrativo (o tempo na narrativa: o cronológico e o psicológico, o *flash-back*) e o ensino do texto dissertativo/argumentativo (razões e conclusão na argumentação, argumentar para conquistar direitos). A disposição dos conteúdos de ensino apresentados pelo PE em dois assuntos distintos nos permite seguir a mesma orientação para a leitura dos objetivos apresentados na sequência, isto é, agruparmos os objetivos relativos ao ensino do texto narrativo e agruparmos os objetivos relativos ao ensino do texto dissertativo/argumentativo. Do total dos objetivos apresentados para o trabalho com produção de textos, dois dos objetivos referem-se, basicamente, à produção de textos narrativos: produzir textos narrativos com base no enredo, conhecer e operar o conceito

de tempo narrativo; e quatro dos objetivos referem-se ao ensino do texto dissertativo/argumentativo: desenvolver técnicas de argumentação, produzir textos argumentativos, conhecer textos dissertativos e estruturas de textos dissertativos, produzir textos dissertativos a partir das estruturas.

Sobre esse PE elaborado pela professora, podemos dizer que é inovador não só porque contempla **projetos** para o trabalho em sala de aula, mas, principalmente, porque são projetos contemplativos tanto da produção textual como da leitura. Nesse sentido, as palavras de Possenti (1996) sobre o espaço reduzido do ensino da gramática liberar espaço maior ao ensino do texto tomaram propriedade nesse documento. Além do mais, das cinco partes sugeridas para o trabalho em sala de aula, três partes prevêm o trabalho com a leitura, uma parte prevê o trabalho com a produção textual e apenas uma parte é reservada ao estudo da teoria gramatical. Outro aspecto que consideramos positivo neste PE é o teor dos projetos, principalmente o projeto contemplado na primeira parte (**a utilização do jornal como ferramenta de trabalho**), porque a professora poderia privilegiar qualquer outro projeto, no entanto, optou por trabalhar com algo que fizesse alguma diferença para a vida diária do aluno: o jornal, um meio de comunicação que faz parte (ou deveria fazer) da vida dos educandos, da família e da sociedade.

Há, contudo, algumas observações que consideramos importante fazer em relação ao PE como um todo. Se retomarmos a primeira parte do PE –que trata do trabalho com o jornal –, veremos que o estudo centra-se em quatro direções: 1) análise de jornais; 2) análise e produção dos principais gêneros utilizados pelos jornais; 3) montagem de um jornal escrito; 4) exposição dos jornais produzidos para o público leitor. Dessas quatro direções propostas, podemos concluir que todas contemplam o trabalho de leitura, mas que os itens 2 e 3 contemplam, além da leitura, também a **produção escrita**. Por outro lado, devemos atentar ao fato de que quando o PE privilegia a “análise e produção dos principais gêneros utilizados

pelo jornal [...]”, não há critérios no PE que justifiquem essa escolha, a não ser a arbitrariedade da ocasião, ou o ponto de vista subjetivo da professora. Tanto é verdade que, mesmo que considerássemos os gêneros mencionados no PE como os principais, a expressão “etc” no final da lista rompe essa lógica porque sugere a infinidade e não um número determinado.

Se avançarmos para a segunda e a terceira parte, veremos que ambas também contemplam, em seus respectivos projetos, o trabalho com leitura: a segunda parte contemplando a leitura e análise literária de livros para-didáticos, e a terceira, a leitura de uma obra específica.

No início desta seção, havíamos dito que essas três primeiras partes – as que propõem três projetos de trabalho – possuíam objetivos comuns. A questão que colocamos é que praticamente todos os objetivos apresentados como referentes às três primeiras partes – aos projetos – dizem respeito essencialmente às atividades de leitura:

**Objetivos dos projetos:**

Formar **leitores** críticos e competentes na sua comunicação oral e escrita, possibilitando-lhes uma interação social.

Desenvolver estratégias de **leitura**: explicitação do conteúdo implícito, levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade; transferência, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo, etc.

**Refletir** sobre a juventude: seus valores, sua relação com a vida, seu sentimento de onipotência, suas contradições, etc.

Desenvolver o hábito da **leitura**.

**Ler** por prazer.

Nesse sentido, as atividades de produção de texto presentes como sugestão de trabalho na primeira parte – no projeto de trabalho com o jornal –, mais especificamente nos itens 2 e 3:

**I Projeto:** Utilização de jornal como ferramenta de trabalho.

1. Análise de jornais: da primeira página; dos cadernos que compõem o jornal; das diferentes seções; da linguagem; do público a que se destina; da imagem; da relação entre texto, imagem, legenda; do projeto gráfico; da ilustração, das manchetes e dos diferentes tipos de letras; etc.

2. Análise e **produção** dos principais gêneros utilizados pelos jornais: notícias, reportagens, editoriais, crônicas, entrevistas, anúncios e propagandas, críticas, etc.



3. **Montagem** de um jornal escrito. Em grupo, no laboratório de informática. O grupo traça o perfil do jornal que quer fazer.
4. Os alunos expõem seus jornais de forma que eles possam ser manuseados e, naturalmente, lidos, cumprindo, assim, a etapa essencial do projeto: chegar ao leitor.

parecem não ter sido valorizadas como produção textual efetiva, uma vez que não foram lembradas nos objetivos. Essa leitura que fazemos do PE nos leva a presumir três possíveis atitudes da professora ao elaborar o PE: no primeiro caso, podemos supor que tivesse ocorrido esquecimento quando da elaboração dos objetivos referentes a essas primeiras três partes do PE; no segundo caso, a professora teria considerado como produção textual efetiva apenas as atividades de ensino do texto narrativo e do texto dissertativo (a partir das estruturas), objeto de estudo da parte cinco do PE; no terceiro caso, os objetivos referentes às produções textuais feitas a partir do projeto com o jornal estariam contemplados na lista de objetivos apresentada para justificar o trabalho da quinta parte do PE – a que trata da produção de textos. Esta última atitude nos parece mais convincente e, para justificar nossa hipótese, passaremos à análise da quinta parte do PE.

Na quinta parte do PE, encontramos a listagem de conteúdos para o trabalho com produção textual: o texto narrativo e o texto dissertativo. Não podemos afirmar que, nesta parte, o PE pressupunha o trabalho com gêneros escolarizados, pois o PE não diz, por exemplo, **narração**, mas **texto narrativo**. Podemos dizer, no entanto, a partir dos conteúdos listados, que o trabalho proposto vincula-se à concepção mais abstrato-formal, pois a estrutura narrativa pode ser encontrada em vários gêneros. Mas, se considerarmos, como discutido anteriormente, que os objetivos referentes ao trabalho com o jornal – objeto de estudo da primeira parte do PE – estejam presentes na lista dos objetivos desta quinta parte, mais especificamente nos itens 3 e 4 abaixo:

#### **Objetivos da produção de textos**

- 1) Produzir textos narrativos, tomando como base a noção de enredo e suas partes.
- 2) Conhecer e operar o conceito de tempo narrativo na produção de textos.
- 3) Desenvolver técnicas de argumentação, tomando como estratégias: a apresentação de razões e conclusões; **a adequação do argumento ao interlocutor**.

4) **Produzir textos argumentativos relacionados às necessidades reais de interação social.**

5) Conhecer e produzir o texto dissertativo, observando aspectos como adequação de linguagem, objetividade, etc.

6) Conhecer a estrutura convencional de textos dissertativos. Produzir textos dissertativos de acordo com essa estrutura.

a concepção abstrato-formal do texto não vale para o trabalho com a produção de textos jornalísticos, uma vez que o trabalho com o jornal proposto, tal como anunciado no plano, não tem nada de abstrato: podemos dizer que é o conhecimento intuitivo que o sustenta e, principalmente, que se volta para os aspectos mais formais desses textos/gêneros, mas não que seja um trabalho com uma concepção abstrata do texto. O aspecto positivo levantado a respeito do trabalho com a produção textual e com a leitura é pertinente indiferentemente à postura teórico-metodológica que a professora assuma para suas aulas.

Procuramos estabelecer uma comparação entre a primeira e a última parte do PE para, além de apontar as afinidades entre ambas, também esclarecer que o nosso trabalho de pesquisa – o ensino/aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso: a crônica – se situou justamente na primeira parte do PE – a que trata do projeto do jornal.

Quanto à quarta parte – a que apresenta os **aspectos gramaticais** –, os doze tópicos listados para serem trabalhados em sala de aula dizem respeito ao estudo da teoria gramatical: morfologia e sintaxe; e às convenções da escrita e norma padrão: pontuação, crase, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal. Com base na relação de tópicos listados na quarta parte do PE, podemos observar que não se trata de uma listagem feita apenas para cumprir uma exigência escolar, uma vez que podemos perceber que houve a **seleção** de tópicos, fruto do trabalho de quem demonstrou saber exatamente o que pretendia trabalhar; além do mais, todos os tópicos são relacionados a objetivos específicos que procuram justificar o seu ensino. Não podemos, contudo, afirmar que os objetivos dessa quarta parte do PE pressupunham um trabalho em sala que desperte uma reflexão sobre a

linguagem, ou uma **reflexão epilingüística** (GERALDI, 1999). Pela predominância dos verbos **conhecer/reconhecer** na lista de objetivos dessa quarta parte;

#### **Objetivos dos aspectos gramaticais**

- 1) Empregar adequadamente os pronomes demonstrativos em relação ao tempo e ao espaço.
- 2) **Conhecer**, identificar e empregar adequadamente o pronome relativo, as orações subordinadas adjetivas e as orações subordinadas adverbiais.
- 3) **Reconhecer** os valores semânticos das orações subordinadas adjetivas e adverbiais.
- 4) Empregar conscientemente sinais de pontuação tendo como base noções sintáticas de coordenação e subordinação.
- 5) **Conhecer** e identificar as orações subordinadas adverbiais e as coordenadas.
- 6) **Conhecer** e exercitar conceitos básicos e versificação.
- 7) **Conhecer**, diferenciar e empregar os elementos mórficos que compõem as palavras da língua portuguesa.
- 8) **Conhecer** e distinguir os processos de formação das palavras da língua.
- 9) Apropriar-se das normas de concordância verbal e nominal de acordo com o padrão culto da língua.
- 10) **Conhecer** e identificar as figuras de sintaxe.
- 11) **Conhecer** e exercitar os princípios que envolvem o fenômeno da crase.

podemos supor que o trabalho esteja mais voltado para o **conhecimento/reconhecimento** da variedade de prestígio de que nos fala Soares (2000).

O trabalho nas aulas de Língua Portuguesa a partir da teoria gramatical, como dissemos na seção 2.1 do capítulo I desta dissertação, sempre foi o foco central da disciplina. Não podemos, por isso, esperar que este PE apresente proposta diferente desse processo histórico da constituição da disciplina. É certo que, por demonstrar ter sido feita uma seleção dos aspectos gramaticais a serem trabalhados e dividir com o ensino/aprendizagem da leitura e da produção textual um espaço equânime, o PE já sinaliza uma postura pedagógica diferente, voltada para a mudança.

**[Retorno ao sumário](#)**

### 3.1.3 As concepções teóricas da professora

As concepções teóricas de um profissional da educação orientam suas ações na prática pedagógica. Apesar de a professora com a qual interagimos dizer, em entrevista escrita, que não seguia uma concepção teórica específica, seu PE, ao contrário, revela a presença de nuances de concepções teóricas específicas. E para discutirmos suas concepções teóricas, baseamo-nos em dois documentos: no PE e na entrevista escrita que fizemos com a professora.

Ao analisarmos o PE da professora, pudemos perceber, pela própria distribuição, no PE, dos conteúdos a serem trabalhados e da menção dos objetivos a eles correspondentes, que a professora procura trabalhar com propostas pedagógicas diferentes (os projetos, por exemplo) das propostas convencionais. Além do mais, não há no PE da professora qualquer referência ao uso do livro didático. Fazemos essa referência para pontuarmos que a professora parece não fazer uso desse material. E isso significa que podemos identificar, **ao menos teoricamente**, que seu trabalho didático-pedagógico posiciona-se na perspectiva das discussões estabelecidas por Rojo (2001, p. 332), que afirma que o professor deve retomar sua atribuição de planejador de seu ensino de acordo com as necessidades e possibilidades de seus alunos e que não seja mediador-animador da aula em função dos livros didáticos.

A distribuição dos conteúdos para o ensino/aprendizagem nas aulas de LP no PE nos mostra, também, que a seleção feita desse conteúdo priorizou a leitura e a escrita em detrimento da teoria gramatical. Essa postura teórico-pedagógica que privilegia a leitura e a escrita parece sinalizar uma professora cujo embasamento teórico seja fruto das discussões sobre o ensino da LP/produção textual, estabelecidas a partir da década de 60.

Embora a professora diga não se basear em nenhuma teoria específica para sua postura didático-pedagógica, conforme suas próprias palavras na resposta à entrevista;

**Pesquisador:** Você se baseia em alguma teoria e/ou metodologia específicas sobre produção textual escrita para trabalhar com os alunos? Fale sobre isso.

**Professora:** não me baseio em uma teoria específica e/ou metodológica. Através da música, do jornal ou de textos de bons autores, parto para a produção textual escrita.

podemos perceber que sua proposta pedagógica comunga da concepção sociointeracionista, uma vez que procura respeitar a realidade e as necessidades dos alunos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem:

**Pesquisador:** Fale sobre sua prática docente.

**Professora:** Procuro uma prática variada, **dinâmica e contextualizada para que o aluno se insira no cotidiano**. Dessa prática fazem parte a leitura de um jornal escrito com análise e produção dos principais gêneros utilizados pelos jornais e a montagem de um jornal no laboratório de informática e leitura e análise literária de livros para-didáticos (grifos nossos).

Além disso, mantém um diálogo com a comunidade escolar e com o documento oficial de ensino da escola, o [PPP](#), que se sustenta na teoria vygotskiana.

Também podemos perceber outro diálogo, talvez uma relação dialógica “não intencional”, desta vez com a teoria dos gêneros do discurso, principalmente quando faz menção ao trabalho com jornal (leitura e produção textual de gêneros jornalísticos):

**Pesquisador:** Fale sobre sua prática docente.

**Professora:** Procuro uma prática variada, dinâmica e contextualizada para que o aluno se insira no cotidiano. Dessa prática fazem **parte a leitura de um jornal escrito com análise e produção dos principais gêneros utilizados pelos jornais e a montagem de um jornal** no laboratório de informática e leitura e análise literária de livros paradidáticos (grifo nosso).

Este diálogo ainda pode ser observado quando a professora lista, no PE, os objetivos da produção de textos, embora aqui a noção de gêneros seja ofuscada pela estrutura textual.

#### **Objetivos da produção de textos**

- 1) Produzir textos narrativos, tomando como base a noção de enredo e suas partes.
- 2) Conhecer e operar o conceito de tempo narrativo na produção de textos.
- 3) Desenvolver técnicas de argumentação, tomando como estratégias: a apresentação de razões e conclusões; **a adequação do argumento ao interlocutor.**
- 4) **Produzir textos argumentativos relacionados às necessidades reais de interação social.**

- 5) Conhecer e produzir o texto dissertativo, observando aspectos como adequação de linguagem, objetividade, etc.
- 6) Conhecer a estrutura convencional de textos dissertativos. Produzir textos dissertativos de acordo com essa estrutura (grifo nosso).

O que parece paradoxal é o fato de a professora, ao ser interrogada sobre as necessidades dos alunos em relação à produção textual, apresentar como necessidades de aprendizagem dos alunos assuntos de ordem mais gramatical:

**Pesquisador:** Do seu ponto de vista, quais são as necessidades dos alunos quanto à produção textual escrita?

**Professora:** necessidade de expansão do vocabulário; interpretação do enunciado; estruturação de frases; ortografia; tempos e formas verbais (conjugação); acentuação gráfica; pontuação; colocação pronominal.

No entanto, podemos desfazer o paradoxo se levarmos em consideração que a professora aponta para o trabalho pedagógico duas concepções distintas de texto, de produção textual: a) de um lado, a tipologia escolar já consagrada (texto narrativo e texto dissertativo, conforme parte cinco do PE); b) de outro lado, os gêneros (o projeto um, que trata do jornal).

De uma forma ou de outra, sendo coerente ou não com o PE, a resposta da professora pressupõe, intuitivamente, digamos assim, o trabalho com os gêneros. Ademais, a própria idéia de dinamicidade pretendida já é bastante sugestiva, principalmente se pensarmos na dinamicidade dos próprios gêneros do discurso.

Outro aspecto interessante na resposta da professora é a prática contextualizada para a inserção do aluno nas diferentes interações sociais, o que pode remeter ao trabalho de produção textual pressupondo a situação de interação específica para a produção textual. O conhecimento prévio dos gêneros através da leitura do jornal e a análise (mesmo que apenas dos aspectos lingüísticos) dos principais gêneros utilizados pelo jornal são também aspectos positivos do trabalho da professora sugerido pelo PE que merecem ser destacados. E, como se não bastasse, a intenção da montagem de um jornal no laboratório de informática e sua posterior exposição ao leitor revela o interesse com o leitor efetivo e o trabalho articulado

com as novas tecnologias. Contudo, vale lembrar, e também lamentar, o que já discutimos na análise do PE da professora quanto à concepção de leitura (e à concepção de escritura também) da professora, uma vez que parece valorizar, pelo menos no PE, só a leitura de obras literárias e para-didáticas, deixando a leitura do jornal e a produção dos gêneros jornalísticos para um segundo plano ou esquecendo-os. No mais, a postura da proposta pedagógica da professora revela muito mais aspectos positivos merecedores de crédito do que negativos.

**[Retorno ao sumário](#)**

### 3.2 O terreno escolar como lugar da interação: o preparo

Após o reconhecimento do terreno, isto é, após termos dialogado com a escola e com a professora, cujas discussões já foram apresentadas nas seções anteriores, passamos à discussão sobre o preparo do terreno escolar para o desenvolvimento da proposta didático-metodológica. A preparação consistiu na observação das aulas e na comparação entre o PE e a prática pedagógica da professora. A observação das aulas iniciou-se em 19/03/03 e terminou em 30/06/03. Desse período, descontamos um intervalo de 31 dias (de 05/05 a 06/06) de greve dos professores municipais. Além desses dias parados, descontamos mais os dias de feriado, viagem de estudo dos alunos e atividades pedagógicas da escola que coincidiram com os dias em que os alunos tinham aulas de LP. Cada encontro a que nos referirmos nesta dissertação foi constituído de duas horas/aula. Houve sempre dois encontros semanais, às segundas e às quartas-feiras. No total, presenciamos 18 encontros. Os 6 primeiros encontros, embora contabilizados, não foram considerados para a análise, pois julgamos que a novidade da nossa presença em sala de aula, em especial nos primeiros encontros, pudesse afetar a dinâmica das aulas. Também não será apresentada análise nem descrição das aulas com abordagem de

aspectos gramaticais, isolados das atividades em torno do texto, leitura e produção textual, visto que se distanciam dos objetivos da pesquisa. Esses encontros serão, no entanto, contabilizados.

Dessa forma, as seções a seguir tratarão, em primeiro lugar, da descrição e análise das aulas observadas e, depois, da análise comparativa entre o PE e a prática pedagógica da professora.

[\*\*Retorno ao sumário\*\*](#)

### 3.2.1 As aulas observadas

Considerando o exposto na seção anterior, nossa análise das aulas observadas principia pelo sétimo encontro. Nesse encontro, a professora iniciou a aula com atividades de leitura e de produção textual. Ela abriu as atividades de leitura falando brevemente aos alunos sobre música, depois leu para eles a letra da música **Canção da juventude** e, na sequência, cantou a música. Em seguida, após breve comentário sobre a valorização da juventude, passou para as atividades de leitura lendo o texto **Quando se é jovem e forte**, de Alffonso Romano de Sant'Anna<sup>11</sup>. Quando terminou a leitura, como forma de compreensão do texto pelos alunos, a professora pediu aos alunos que, em grupo, respondessem às seguintes perguntas:

1. Quem está falando?
2. Para quem está falando?
3. Qual é a sua finalidade?
4. Qual é o assunto do texto?

---

<sup>11</sup> A leitura desse texto se deu a partir do livro didático: CEREJA, W.R; MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens**, 8ª. série, São Paulo: atual, 1998. Os livros ficavam guardados na biblioteca escolar e retirados para uso quando solicitados pela professora. Embora a professora, em algumas atividades aqui descritas e analisadas, se valesse do livro didático, não encontramos nenhuma referência no PE ao uso desse material.



Os alunos se reuniram em grupos e passaram a responder às questões propostas. Assim que percebeu que os alunos tinham concluído suas respostas, a professora passou a direcionar o trabalho de discussão das questões no grande grupo. Nas discussões com os alunos, as questões acima não saíram do limite superficial do texto. A professora procurou enfatizar apenas as relações do diálogo dentro do texto, ou melhor dizendo, entre as personagens, e não as relações dialógicas entre o autor e o leitor do texto. Tampouco abordou outros aspectos da dimensão extraverbal do texto (quando o escritor escreveu o texto?, que idade ele tinha?, onde figura esse gênero?, no jornal?, é uma crônica?, etc.).

No oitavo encontro, houve prova sobre questões gramaticais e, no nono encontro, os alunos realizaram uma viagem de estudos.

No décimo encontro, a professora novamente iniciou a aula com atividades de leitura. Como mote para a discussão que se seguiu, fez o seguinte questionamento aos alunos: “o que é romance?”. As respostas que se seguiram foram tímidas, mas a professora, reassumindo a palavra, deu aos alunos um conceito de romance. Em seguida, fez a leitura da biografia do escritor Jorge Amado<sup>12</sup>. Terminada a biografia do autor, a professora tomou em suas mãos o livro “Capitães da Areia<sup>13</sup>”, do escritor já, portanto, devidamente biografado. Antes de iniciar a leitura propriamente dita do romance, fez a leitura da capa do livro, “cujas informações são imprescindíveis para a leitura do texto verbal” (fala da professora). Nessa aula, leu o primeiro capítulo do romance. Os olhos e os ouvidos dos alunos estavam atentos. A cada gravura que porventura aparecia no decorrer do capítulo, havia pausa para discussão. Terminada a leitura do capítulo, novas questões foram colocadas no quadro para serem respondidas em grupos:

1. Que impressões lhe causou o capítulo?
2. O que assimilou do capítulo?

---

<sup>12</sup> A biografia do escritor Jorge Amado e o conceito de romance dado pela professora aos alunos foram retirados da obra **NOVA ENCICLOPÉDIA BARSÁ, Encyclopédia Britannica do Brasil Publicações**, 1998 (vários colaboradores), SP; a biografia foi retirada do volume 1, p. 285-286 e o conceito de romance do volume 12, p. 447-450.

<sup>13</sup> AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. Rio de Janeiro, Record, 1993.

3. Você percebeu a crítica social nas palavras de Amado? Qual?
4. O que você diz sobre o estilo literário do autor?

Novamente os alunos, em grupos, passaram a discutir sobre o assunto e a produzir as respostas, que foram utilizadas posteriormente na discussão com o grande grupo. Nessa atividade em que os alunos, agrupados, deveriam discutir respostas às questões sugeridas, procuramos, de forma discreta, observar as discussões feitas por um dos grupos. Dessa observação percebemos o seguinte: houve dificuldade para entenderem o significado da palavra **impressões** presente na questão 1, de modo que a questão foi deixada de lado para ser respondida no final ou, conforme os próprios alunos, para esperar e copiar a resposta de outra equipe; a 2ª. questão foi mais fácil de responder que a anterior e os alunos chegaram a um consenso rapidamente; na questão 3, pegaram as respostas de outra equipe, só para terem uma resposta, tampouco questionaram essas respostas ou refletiram sobre elas; e, por fim, sobre a última questão, as primeiras respostas sugeridas por um dos alunos do grupo foram aceitas sem que houvesse discussão. Esse comportamento dos alunos demonstrou claramente o **fazer por obrigação**, mera formalidade. Para concluir esse trabalho, a professora pediu que os alunos copiassem do quadro o trecho descritivo retirado do romance em foco e que ilustrassem o texto copiado.

Com base nas atividades desenvolvidas, observamos que a professora se deteve nos aspectos mais iminentes do capítulo do romance lido (parte do enredo do capítulo lido). Apenas as questões de número três e quatro poderiam ser um indício de que a professora poderia partir para a exploração do gênero romance.

As aulas do décimo primeiro encontro dividiram-se em dois momentos: o primeiro sobre a produção, pelos alunos, de uma notícia e o segundo sobre a leitura de uma charge. No primeiro momento, a professora devolveu o resumo sobre um determinado texto de jornal, elaborado a partir de uma aula anterior ao início da nossa presença na turma. A professora comentou as produções feitas, elogiou os trabalhos e prosseguiu a aula. Em seguida, para

explicar o gênero notícia, a professora se valeu das perguntas-chave que compõem o *lead* da notícia: quem? quando? onde? como? e discutiu com os alunos essas perguntas-chave e mostrou-lhes em que sentido elas “ajudam” tanto na leitura de uma notícia como na sua produção. Como atividade de produção textual, a professora pediu que todos elaborassem uma notícia sobre o assunto que quisessem. Os textos produzidos pelos alunos focalizaram assuntos variados e as respostas às perguntas-esquema (lead) foram contempladas, pelo menos nos textos dos alunos que se propuseram a ler sua notícia para o grande grupo. Nessa parte, fica clara a abordagem da produção textual do ponto de vista estrutural do texto, inclusive com modelos e técnicas a serem seguidos pelos alunos. Nesse sentido, parece haver coerência entre a prática pedagógica e o PE da professora, uma vez que o trabalho com os aspectos estruturais do texto já estava previsto na parte cinco do [PE](#).

Para o segundo momento, a professora sugeriu as seguintes atividades:

1. Análise de uma charge de Liberatti.
2. Anotações dos comentários pelo grupo.
3. Produção textual a partir de esquema: porque... então...assim...

Para o desenvolvimento das questões 1 e 2, a professora entregou aos alunos fotocópias da charge proposta para a leitura. A charge consistia na imagem de um jovem cujas vestes e acessórios faziam apologia ao capitalismo, à industrialização, à exploração do homem etc. Distribuídas as cópias da charge, a professora instruiu os alunos para que dividissem a imagem do jovem, que figurava na charge, em quatro partes, pois assim, segundo a professora, ficaria mais fácil proceder à sua interpretação/entendimento. Novamente as questões susceptíveis de análise não ultrapassaram o limite do “entendimento” da estrutura do texto. Foram deixadas de lado questões do tipo: onde a charge comumente aparece? qual o objetivo de uma charge?, quem a escreve ou a cria?, em que época ela foi publicada?, qual o contexto sócio-político-econômico dessa época?, qual era a possível

situação de interação entre o escritor e o sistema vigente?, e comentários sobre o fato de certas palavras ou expressões não terem o mesmo significado em épocas diferentes etc.

No décimo segundo encontro, houve a abordagem de conteúdos gramaticais. No décimo terceiro encontro, a professora abordou a narrativa. Utilizou-se, para isso, do texto **Pausa**, de Moacyr Scliar. Instruiu os alunos para que observassem a presença das seguintes marcas narrativas no texto: o que aconteceu? com quem? quando? onde? por quê? Pediu que trabalhassem o “entendimento” do texto por meio da dramatização da história. Conceituou os elementos da narrativa: narrador (quem conta a história), enredo (seqüência dos fatos, as ações), personagem e tempo. E, por fim, pediu para os alunos produzirem um texto que desse uma possível continuação ao texto lido. Algumas linhas foram escritas pelos alunos.

No décimo quarto encontro, a professora retomou as atividades com o jornal e cada grupo de alunos recebeu um exemplar de jornal para que pudesse trabalhar com o gênero notícia. Cada grupo escolheu uma notícia para leitura. Conforme orientação da professora, o grupo elaborou por escrito uma síntese da notícia lida. Após, um aluno de cada grupo foi convidado a expor oralmente a todos os alunos da sala a síntese produzida pelo grupo. Nessas explorações, não se discutiu o cronotopo da notícia. Ainda nesse dia, para fechamento da atividade, a professora pediu aos alunos que transformassem uma notícia em uma poesia. Para isso, usou como exemplo o texto de Manuel Bandeira transcrito no quadro: **Poema tirado de uma notícia de jornal**. Dadas as instruções, os alunos passaram a procurar por notícias no jornal, tendo sido escolhidas como passíveis de serem transformadas em poesia aquelas que eram breves (estrutura textual menor).

No décimo quinto encontro, a professora iniciou os trabalhos com a leitura das poesias produzidas pelos alunos no encontro anterior. Para continuar o trabalho desse dia, e de posse do jornal do dia, a professora pediu que os alunos lessem e resumissem um artigo, e depois que escolhessem outro título para esse texto. Os alunos foram distribuídos em grupos e

cada grupo, de posse de um jornal impresso, procedeu à leitura do artigo escolhido. Não seria necessário sublinhar que, em algumas ocasiões, o gênero notícia foi tomado pelo aluno como sendo o gênero artigo. No entanto, a síntese feita pelos alunos foi aceita de igual forma, sem observações, pela professora, da distinção entre os gêneros. Como estavam de posse do exemplar do jornal do dia, e como nele figurassem dois enunciados de gêneros distintos, uma carta do leitor cujo autor era o prefeito da cidade, e uma reportagem, ambos os gêneros abordando o mesmo assunto – a polêmica de as bicicletas dividirem o espaço na calçada com os pedestres –, a professora sugeriu, como tarefa de casa, que os alunos pesquisassem sobre o assunto da reportagem. Novamente, ela não fez comentários sobre a diferença desses dois gêneros, apesar de, neste caso, tratarem do mesmo assunto. Seria um momento oportuno para trabalhar com as diferenças.

O décimo sexto encontro iniciou com a retomada da abordagem sobre a narrativa e, em seguida, a professora escreveu no quadro uma pergunta para dar continuidade à aula desse dia: O que é conflito? (na narrativa). Após a questão, a professora procedeu à conceituação do termo, citando exemplos de textos já trabalhados e outras referências.

O décimo sétimo e o décimo oitavo encontros não foram observados por solicitação da professora, pois ela queria fazer o fechamento de seu trabalho com os alunos e informar a eles que as aulas seguintes seriam ministradas por nós<sup>14</sup>.

À guisa de conclusão desta seção, podemos dizer que a prática da professora foi coerente com os conteúdos e a proposta de trabalho mencionados no PE. Dessa forma, contemplou o primeiro projeto, a utilização do jornal como ferramenta de trabalho; o segundo projeto, leitura e análise literária de livros paradidáticos; as questões gramaticais; e a produção de textos. Quando trabalhou os conteúdos gramaticais, esses sempre à parte dos

---

<sup>14</sup> Embora houvesse rumores sobre a possibilidade de greve, não esperávamos que fosse decretada tão cedo, justamente no dia do início de nossas atividades com os alunos. Diante disso, houve um período de 31 dias (05/05 a 06/06) de intervalo entre as aulas que observamos e as aulas que lecionamos.

estudos de leitura e produção textual, assim como estava programado no PE. As atividades de leitura e produção textual, ao contrário, sempre vieram juntas. Podemos dizer, com base nas observações, que, na sua grande maioria, as atividades de produção textual sempre principiaram com atividades de leitura. A comparação entre o PE e a prática pedagógica da professora é objeto de discussão de forma mais efetiva na próxima seção.

**[Retorno ao sumário](#)**

### 3.2.2 Comparação entre o Plano de Ensino e a prática pedagógica da professora

O primeiro projeto, utilização do jornal como ferramenta de trabalho, foi o mais presente durante a observação das aulas que fizemos. Essa análise comparativa, como já afirmamos no final da seção anterior, mostra dois aspectos: a) houve coerência entre o que o PE apresenta e a prática da professora em sala; b) o trabalho com o projeto do jornal – e as outras partes do PE (leitura e produção textual) – não se alicerçaram na noção de gêneros do discurso como modos sociais de dizer e agir, mas foram abordados de uma maneira mais intuitiva e pela perspectiva formal (do texto).

Ao contemplar os trabalhos de análise e produção de gêneros presentes nesse veículo de comunicação, o jornal, podemos dizer que a professora chegou perto de realizar o trabalho na perspectiva dos gêneros do discurso. Uma sinalização para essa aproximação foi a orientação ao “público a que se destina” presente no PE. O fato é que essa orientação não foi abordada com profundidade pela professora, muito menos do ponto de vista do gênero do discurso, uma vez que a montagem de um jornal, previsto no PE, só seria concretizada no final do ano. Os textos produzidos pelos alunos não foram publicados logo após sua escritura,

foram arquivados. Nesse sentido, o processo de escritura na sala de aula serviu apenas para o aluno aprender o **modelo** do **gênero**, desinteressando sua **vida** efetiva, sua **dinamicidade** e, principalmente, a noção de enunciado e, por decorrência, a noção de interação social verbal efetiva. Se ainda a professora tivesse privilegiado o ensino da produção textual de um gênero explorado na perspectiva dialógica da linguagem, estaria em vantagem, porque, embora não tivesse condições de publicar efetivamente os textos produzidos, poderia simular uma situação de interação, isto é, poderia criar um espaço social “semelhante” para a circulação dos textos produzidos. Mas o problema reside já na sua base: no ensino da produção textual não a partir de um gênero, com sua relativa estabilidade, mas a partir de um modelo. A não publicação imediata do texto produzido choca-se diretamente com o objetivo proposto para esse trabalho: “chegar ao leitor”.

Se por um lado o projeto enxerga a leitura dos textos produzidos como etapa essencial, por outro, não consegue fazê-los chegar ao leitor. Em síntese, se considera, no PE, o interlocutor como condição da produção textual, na prática de sala de aula, essa concepção não se realiza, constituindo-se a produção textual, mesmo que “nomeada” por gêneros, apenas uma atividade tradicional de produção de textos.

O uso do termo “gêneros”, na primeira parte do PE, no projeto com o jornal, também instiga o leitor a pensar um possível trabalho de análise e produção textual realizado a partir dos gêneros do discurso; no entanto, ao observarmos as aulas da professora, essa “análise e produção dos principais gêneros utilizados pelos jornais” que o PE propõe, novamente, não ultrapassa a fronteira dos aspectos mais formais, e ainda concretizado num enfoque mais conceitual e menos procedimental (prática de reflexão e prática de leitura e produção textual). Por isso, podemos dizer que houve uma análise mais conceitual. Ao **analisar** cada gênero, a professora explora apenas a dimensão textual-verbal do gênero: sua estrutura textual. Em nenhum momento chegou a analisar qualquer gênero considerando também a dimensão

extraverbal, ou seja, as condições sociais de produção. Essas **pinceladas** de trabalho a partir de gênero e não um trabalho mais efetivo com os gêneros para a leitura e a produção textual demonstra a ausência do conhecimento teórico dos gêneros e das perspectivas mais discursivas para o ensino da leitura e produção textual. E essa é uma das razões que justifica o que falamos anteriormente, isto é, que a professora não trabalhou efetivamente com os gêneros, mas ao menos chegou perto dessa perspectiva. Já a “relação entre texto, imagem, legenda”, aspecto igualmente interessante do ponto de vista dos gêneros do discurso, que são aspectos ligados à dimensão textual, e ao relacionamento intersemiótico, a professora trabalhou com propriedade.

As atividades de leitura sobre o tema **juventude** também são coerentes com os objetivos do PE, mais especificamente com o terceiro:

**Objetivos dos projetos:**

Formar leitores críticos e competentes na sua comunicação oral e escrita, possibilitando-lhes uma interação social.

Desenvolver estratégias de leitura: explicitação do conteúdo implícito, levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade; transferência, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo, etc.

**Refletir sobre a juventude: seus valores, sua relação com a vida, seu sentimento de onipotência, suas contradições, etc.** (grifos nossos).

Além disso, o primeiro objetivo citado, referente à leitura, principalmente no que concerne à “interação social”, podemos dizer que também foi contemplado nas aulas observadas e está acordado com a filosofia sociointeracionista da escola.

A parte cinco do PE, a que apresenta a proposta de trabalho para a produção de textos, poderia muito bem ser trabalhada concomitantemente ao projeto I (utilização do jornal). No entanto, o PE não faz nenhuma referência a esse possível procedimento e nem durante o período de observação das aulas pudemos perceber uma ligação dessas atividades



na postura pedagógica da professora. Ainda sobre essa quinta parte, há necessidade de algumas observações sobre seus objetivos propostos:

#### **Objetivos da produção de textos**

- 1) Produzir textos narrativos, tomando como base a noção de enredo e suas partes.
- 2) Conhecer e operar o conceito de tempo narrativo na produção de textos.
- 3) Desenvolver técnicas de argumentação, tomando como estratégias: a apresentação de razões e conclusões; a adequação do argumento ao interlocutor.
- 4) Produzir textos argumentativos relacionados às necessidades reais de interação social.**
- 5) Conhecer e produzir o texto dissertativo, observando aspectos como adequação de linguagem, objetividade, etc.
- 6) Conhecer a estrutura convencional de textos dissertativos. Produzir textos dissertativos de acordo com essa estrutura (grifo nosso).

apenas um objetivo, o item 4, demonstra preocupação com as propriedades mais discursivas e interativas dos gêneros do discurso, os outros objetivos apresentam preocupação tão somente dos aspectos mais abstrato-formais dos textos. Nesse sentido, novamente houve coerência entre a proposta do PE e as atividades da professora em sala, já que a professora, ao trabalhar a produção, trabalha a partir da estrutura dos textos, como foi o caso do gênero notícia, por exemplo.

Enfim, embora a professora trabalhe com o jornal impresso do dia da publicação e se **aproprie** de diversos gêneros para seu trabalho diário ao propor atividades de leitura e produção textual, em nenhum momento explorou os gêneros considerando a situação de interação, a dimensão verbal e extraverbal, os gêneros como modos sociais de dizer. Parece que as atividades de produção textual e de leitura sempre eram consideradas como trabalhos à parte do trabalho com o jornal.

A postura pedagógica da professora, pautada pelo PE, chega perto de um trabalho com os gêneros do discurso, no entanto, não ultrapassa a linha fronteira da visão imanente e estrutural dos gêneros. Isso não quer dizer que a professora faça um trabalho ruim ou que não seja possível trabalhar a partir dos gêneros do discurso. Pelo contrário, antes, revela que, se embasada pedagógica e teoricamente, a passagem dessa linha fronteira seria possível e um

caminho seguro para a professora. E mais, é importante dizer que, embora trabalhe dessa forma, ainda assim o faz de modo diferente do que fazem tradicionalmente outros profissionais. Seu trabalho pedagógico demonstra avanço, quer por sua postura com os alunos, quer por valorizar a leitura/escuta e produção textual em detrimento do ensino exclusivo dos conteúdos gramaticais (metalingüísticos).

**[Retorno ao sumário](#)**

## 4 O trabalho com o gênero crônica

Nesta seção abordaremos o início propriamente dito dos trabalhos que nos envolveram diretamente com os alunos. Esse momento da metodologia da pesquisa (que compreende as seções 4 e 5 e suas subdivisões) foi o mais importante porque nele trabalhamos o objetivo central desta pesquisa, o desenvolvimento da proposta didático-metodológica do ensino/aprendizagem da produção textual escrita do gênero crônica.

Como procedimento metodológico para esse momento, foi necessário construir um [Plano de Ensino](#) (PEP), específico. O PEP foi dividido basicamente em três partes que nomeamos como: a) o terreno escolar como lugar da interação: a semeadura; b) o terreno escolar como lugar da interação: a colheita; c) avaliação da proposta didático-metodológica. A primeira parte (a semeadura) focalizou aspectos antecedentes à produção textual propriamente dita, tais como: as concepções de texto dos alunos e a leitura de enunciados (crônicas diversas) do gênero proposto para o trabalho. A segunda parte (a colheita) orientou-se para a produção textual, pelos alunos, do gênero, para a divulgação das crônicas produzidas para o leitor efetivo e para a avaliação dos alunos sobre a proposta didático-metodológica

desenvolvida. A terceira parte tratou da avaliação das atividades e estratégias propostas e da avaliação dos textos dos alunos.

A opção pelo gênero crônica ocorreu durante a observação das aulas e a partir da discussão com a professora. Optamos pela crônica porque, além de estar prevista no PE da professora, era o próximo gênero a ser trabalhado dentre todos os previstos na primeira parte do PE (no projeto I). Diante dessa discussão, a primeira atividade do planejamento foi elaborar uma coletânea de enunciados desse gênero para ser trabalhada com os alunos. Pensamos na apresentação das crônicas em uma coletânea para os alunos e não no suporte original de circulação, porque o jornal local, **Jornal de Santa Catarina (JSC)**, com que a professora trabalhava em sala, apesar de haver disponível um exemplar para cada aluno, não trazia o espaço para esse gênero, pelo menos até o momento da realização desta pesquisa. Além disso, a aquisição dos jornais **O Estado de São Paulo (OESP)** e o **Diário Catarinense (DC)**, com cujas crônicas trabalhamos nesta proposta, foi considerada onerosa e inviável. Onerosa por tratar-se uma turma com 38 alunos; inviável, porque precisávamos de um tempo para estudar os enunciados selecionados antes de discuti-los com os alunos.

Dessa forma, a coletânea foi feita a partir de dois jornais: um regional (DC) e outro de alcance nacional (OESP). A escolha do periódico de alcance nacional foi aleatória, a do regional, arbitrária, pelo fato de o cronista daquele jornal disponibilizar-se a ir à escola conversar com os alunos. Do periódico nacional, coletamos, no mínimo, uma crônica de cada autor que escreve semanalmente naquele espaço, o que resultou em um total de 14 crônicas. Do regional, coletamos 14 crônicas. Todas as [28 crônicas](#) foram coletadas entre dezembro de 2002 e maio de 2003. A única exceção se deu com a crônica de [Paulo Sant'Ana](#), que foi publicada no jornal **Zero Hora (ZH)**, do dia 20 de janeiro de 2002. A razão dessa escolha foi considerarmos a crônica interessante para trabalhar com a ironia.

Optamos por essa heterogeneidade de cronistas para que pudéssemos perceber os estilos individuais de cada escritor e a relativa estabilidade do gênero. As crônicas selecionadas para a coletânea tiveram como critério de escolha a pertinência do assunto ao público adolescente, sujeitos envolvidos na pesquisa, por um lado, e o estilo e a composição, por outro.

A distribuição das aulas para cada uma das atividades do PEP foi feita de acordo com as necessidades peculiares de cada atividade proposta. Para questionarmos os alunos sobre as suas concepções de texto e discutirmos as respostas não foi preciso mais que dois encontros. Para a atividade de leitura dos enunciados do gênero crônica foram necessários oito encontros. A produção textual do gênero, incluindo a correção, digitação e revisão ocorreram em três encontros. A divulgação das crônicas dos alunos e a avaliação da proposta didático-metodológica por parte dos alunos foram realizadas em um único encontro, o último. Reiteramos que cada encontro correspondeu a duas aulas; nesse sentido, lecionamos, no total, 24 aulas.

O questionário que objetivou ver quais as concepções de texto dos alunos, bem como discuti-las foi entregue (aos alunos) antes que tivéssemos feito menção ao gênero com que iríamos trabalhar. Fizemos perguntas simples para que os alunos pudessem responder em grupo e expor suas respostas oralmente ao grande grupo. Procuramos, com discussões acerca das respostas, fazer os alunos refletirem sobre a noção de “texto”.

Para as aulas de leitura dos enunciados do gênero, precisamos pensar em algumas estratégias, a fim de não tornar a leitura monótona, maçante e desinteressante, principalmente em se tratando de adolescentes, cujo poder de concentração é tarefa bastante árdua para o professor manter. Nesse sentido, criamos atividades de leituras envolvendo pesquisador, professora e alunos, dramatizações de crônicas pelos alunos ou simplesmente sua leitura sem explorar questões ligadas ao gênero. Também houve a exploração de algumas crônicas do

ponto de vista verbal e extraverbal do gênero, a partir de questionários dirigidos entregues junto com uma determinada crônica a um grupo de alunos. A visita do escritor Maicon Tenfen, entre outras atividades, foi também estratégia para incentivar o envolvimento de todos. Essas primeiras atividades, a do questionário sobre as concepções de texto e a de prática de leitura de crônicas, foram imprescindíveis para passarmos às atividades seguintes, que contemplavam a produção textual do gênero.

A atividade de prática de leitura de crônicas pelos alunos anteriormente à sua produção foi um procedimento metodológico pautado na concepção do domínio procedimental do gênero (leitura e produção textual) e na reflexão conjunta, voltada para a análise das características desse gênero. Não quisemos, em hipótese alguma, partir do conceito de gênero com os alunos. Pelo contrário, a atividade de leitura foi justamente para que eles construíssem, por meio da leitura analítica, o conhecimento do gênero antes de fazermos qualquer trabalho de produção textual. Eles precisavam conhecer o gênero, não a partir de um conhecimento metalingüístico, mas de sua práxis e reflexão. Esse procedimento foi adotado por acreditarmos que só produzimos o que conhecemos. A leitura das crônicas foi o *insight* inicial para o desenvolvimento desta proposta didático-metodológica. Consideramos que a leitura pudesse ser o caminho para a construção do conhecimento sobre o gênero.

**[Retorno ao sumário](#)**

#### 4.1 O terreno escolar como lugar da interação: a semeadura

atividade, tanto que responderam às questões dentro do tempo previsto. Essa discussão inicial acerca do “texto” em forma de questionário abriu o primeiro encontro e seguiu até o final da primeira aula do encontro seguinte (vigésimo), quando foram feitas as apresentações das respostas e a discussão no grande grupo. No questionário, havia um enunciado explicativo sobre o que pretendíamos com aquele trabalho, conforme segue abaixo:

Caros estudantes, leiam atentamente cada item. Em seguida, discutam um por um com seus colegas. Façam todas as anotações necessárias num rascunho e, em seguida, redijam uma resposta para cada questão, comentando-a. Não se preocupem com o conceito de certo ou de errado. Esta pesquisa não quer verificar seu conhecimento sobre o assunto, mas apenas constatar tudo o que vocês sabem sobre ele. Por isso, relaxem (não muito, hehehehe!!!) e façam da melhor maneira que puderem. Lembrem-se de que suas contribuições serão importantíssimas para esta pesquisa, bem como para os conseqüentes resultados positivos que surgirem. A partir de agora, vocês estão entrando para mais uma história, aquela que contribui para o bem comum da sociedade. Obrigado e bom trabalho.

Durante o desenvolvimento do trabalho, visitamos cada um dos grupos para dirimir as dúvidas que porventura pudessem surgir ao responderem ao seguinte questionário:

1. O que vocês entendem por “texto”?
2. Qual a diferença entre o texto oral e escrito? Qual se usa mais? Onde? Quando?
3. Para quem vocês escrevem?
4. Em quais situações vocês escrevem?
5. Existe diferença para vocês entre produzir um texto na escola e produzir um texto em outro momento, que não seja na escola? Comentem.
6. Descrevam quais os textos que você produz na escola, ou apenas comentem sobre eles.
7. E sobre os tipos de textos produzidos fora da escola? Falem sobre isso.

Foram dois os objetivos previstos para essas aulas. O primeiro, levar os alunos a perceber que:

- a) no seu dia-a-dia, há inúmeros gêneros do discurso que circulam nas mais diversas esferas sociais (jornalística, do comércio, escolar, trabalho, cotidiano, etc.);
- b) os gêneros podem ser produzidos na modalidade oral ou escrita;
- c) eles produzirão os gêneros nas diversas situações de interação e de acordo com as esferas em que estiverem inseridos;
- d) há diferença entre escrever um texto de acordo com a esfera;
- e) a esfera escolar é o lugar em que mais se produz (ou se deveria produzir) textos nessa idade em que eles estão, principalmente e, infelizmente, os gêneros escolarizados.
- f) através das discussões sobre as respostas dadas, eles podiam descobrir as diversas práticas textuais, os diversos modos de dizer na sociedade.

O segundo objetivo foi explicitar e analisar [as concepções de “texto” dos alunos](#). As respostas de todos os grupos foram reunidas, a fim de melhor se proceder às comparações. As respostas a todas as questões não surpreenderam por seu teor, uma vez que já esperávamos que os alunos fossem reproduzir, de certa forma, o ensino escolar. A tradição do ensino da gramática e o trabalho com a produção de texto como pretexto para os aspectos gramaticais, como já expusemos no capítulo I, talvez possam justificar as respostas dadas pelos alunos. Contudo, houve casos em que algumas respostas contradisseram o discurso e a prática escolar. É sobre esses casos, principalmente, que nesta seção se chamará a atenção. À medida que iam ocorrendo as apresentações/discussões das respostas, íamos trabalhando as idéias centrais previstas para cada objetivo proposto para a atividade desenvolvida com o questionário.

#### **1) O que vocês entendem por “texto”?**

G.1: texto seria um conjunto de frases e parágrafos.

G.2: texto é uma grande variedade de palavras que juntas servem para o conhecimento de muitas coisas interessantes. Com os textos podemos escrever desde uma simples carta até um livro.

G.3: é um conjunto de frases com concordância verbal que tem um sentido.

G.4: são letras que formam palavras, que formam frases, que formam textos e acabam em discursos.

G.5: é uma história relatada que pode ser verdadeira ou falsa.

G.6: entendemos que texto é uma redação que contém várias idéias.

G.7: relata um fato real ou imaginário expondo as idéias em frases, diálogos, opiniões.

G.8: é um conjunto de frases.

G.9: uma história, um relato, um fato, uma dissertação, que tem começo, meio e fim.

Nas respostas à primeira questão **O que vocês entendem por “texto”?** foi possível, a partir da concepção do gênero do discurso e de enunciado em relação à concepção de texto do ensino tradicional, trabalharmos a dimensão do que se entende por “texto”. Claro que em nenhum momento fizemos uso da metalinguagem para tal discussão, muito menos fizemos referência a qualquer teoria. Durante a discussão com os alunos, procuramos estabelecer um confronto entre essas duas concepções de texto detectadas. Com essa comparação, pudemos,

de forma interativa, questionando essas concepções de “texto” e instigando os alunos a pensarem sobre essas concepções não “sacralizadas” pelo ensino escolar, avançar na exploração. Uma comparação interessante que permitiu tal prática foi a discussão entre a primeira parte da resposta dada pelo G9: “uma história, um relato, um fato [...]” e a segunda parte “[...] uma dissertação, que tem começo, meio e fim”. Nesse momento, pedimos para que eles próprios diferenciassem esses conceitos a partir do que eles entendiam por “dissertação” e o que entendiam por “uma história, um relato, um fato”. Procuramos provocar a participação da maior parte possível dos alunos na discussão e procuramos esclarecer que tanto a “dissertação”, que é um texto produzido na e para a escola, quanto os outros textos mencionados por eles, todos eram (são), em sua essência, “textos”, embora possam existir nos mais variados lugares, que não apenas na escola. Nessa discussão oral, houve, ainda, a possibilidade de sugerirmos que listassem, então, só para ilustrar, outros “textos”, encontrados nas mais variadas situações e nos mais diversos lugares, o que de imediato aconteceu. A partir desse ponto, pudemos explorar as demais respostas, à medida que o debate ia se estendendo. Em se discutindo as respostas dadas a esta questão de número um, **O que vocês entendem por “texto”?**, foram contemplados os objetivos do item “a” (**mostrar que no seu dia-a-dia há inúmeros gêneros do discurso que circulam nas mais diversas esferas (jornalística, do comércio, escolar, trabalho, cotidiano, etc.)**); do item “d” (**mostrar que há diferença entre escrever um texto de acordo com a esfera**); e do item “f” (**mostrar que através das discussões sobre as respostas dadas eles podiam descobrir as diversas práticas textuais, os diversos modos de dizer na sociedade**).

Para que pudéssemos fazer com que os alunos percebessem que o “texto” pode ser oral ou escrito, atingindo, portanto, os objetivos do item “b” (**mostrar que os gêneros podem ser produzidos na modalidade oral ou escrita**) e “c” (**mostrar que os alunos produzirão os gêneros nas diversas situações de interação e de acordo com as esferas em que**



estiverem inseridos), é que trabalhamos com a questão de número 2: **Qual a diferença entre o texto oral e escrito? Qual se usa mais? Onde? Quando?**, cujas respostas são apresentadas abaixo:

- G.1: texto oral é lido, já o escrito é escrito. Texto escrito é usado em praticamente tudo, em todas as ocasiões.
- G.2: texto oral a gente fala (se lê) e texto escrito a gente escreve. O que se usa mais é o texto escrito, pois querendo ou não a gente não faz nada sem escrever, porém, o texto oral é mais usado na escola, pois todos os professores explicam matérias etc.
- G.3: o texto oral é lido ou falado; o texto escrito é no papel.
- G.4: a gente fala o texto oral, e não lê. O escrito a gente fala.
- G.5: oral é o texto expressado sem ter sido escrito. No oral, a história é contada. No escrito, a história é escrita.
- G.6: o texto oral é o que se fala, já o escrito escrevemos para entendermos. O texto oral, no nosso dia-a-dia, quando explicamos o que se passa.
- G.7: que no oral nós não relatamos tantas idéias quanto no escrito, que no escrito nós podemos complementar as idéias deixando mais completo.
- G.8: oral que “tu” fala, escrito que “você” escreve. Oral, quando você conversa com alguém.
- G.9: que o oral a gente comenta, pode dar uma opinião, debater e, no escrito, dependendo do texto, nós não podemos dar opinião. O mais usado é o texto escrito, em casa e na escola, quando se precisa.

Embora muitas respostas tenham sido óbvias e confusas – e realmente não se esperava nada muito diferente –, algumas delas trouxeram idéias interessantes a serem discutidas. Foi o caso, por exemplo, das idéias expressadas em partes das respostas emitidas pelos grupos G1 (“texto oral é lido [...]”) e G2 (“texto oral a gente fala (se lê) [...]”), em oposição/comparação às idéias expressadas em partes das respostas dos grupos G4 (“a gente fala o texto oral, e não lê [...]”), G5 (“oral é o texto expressado sem ter sido escrito. No oral, a história é contada [...]”), G6 (“o texto oral é o que se fala [...] no nosso dia-a-dia, quando explicamos o que se passa.”), G7 (“que no oral nós não relatamos tantas idéias quanto no escrito [...]”), G8 (“no oral ‘tu’ fala [...]”) e G9 (“que no oral a gente comenta, pode dar uma opinião, debater [...]”).

A comparação/discussão entre essas partes das respostas contribuiu, além de reforçar a idéia de que o “texto” pode ser também oral, para esclarecer a diferença entre o texto oral lido (oralização do escrito) e o texto oral não lido (oral). Houve, inclusive, alunos que, na

discussão, citaram exemplos durante o debate, como a apresentação das notícias televisivas ou radiofônicas, que são exemplos de notícias escritas que são lidas (oralizadas) para o interlocutor. Ainda nessa questão, a resposta dada pelo G2 chamou a atenção para a nossa discussão, principalmente na sua parte final (“[...] o texto oral é mais usado na escola, pois todos os professores explicam matérias etc [...]”). Também mereceu atenção especial para a discussão a resposta dada pelo G8 (“oral que ‘tu’ fala, escrito que ‘você’ escreve [...]”), uma vez que, conforme o próprio grupo argumentou, a ênfase nas pessoas do discurso foi justamente para caracterizar as duas situações em que um texto pode se encontrar: na linguagem oral o texto normalmente é mais espontâneo, ao passo que no escrito há normalmente um aspecto mais formal. Presumimos que o “tu” foi oposto ao “você”, por considerarem que o uso do primeiro termo é muito mais comum e menos formal na região Sul do que o segundo.

A análise coletiva das respostas dadas à terceira questão **Para quem vocês escrevem?**,

- G.1: amigos e familiares.
- G.2: bom, geralmente escrevemos na escola e em casa quando fazemos as tarefas da escola.
- G.3: e-mail, mirc...
- G.4: para os amigos, namorados, professores.
- G.5: normalmente não escrevemos para ninguém. Em textos, escrevemos fatos que acontecem ou não.
- G.6: para nossas amigas e, é lógico, em nosso dia-a-dia.
- G.7: para nós mesmos, para professores, leitores, para as pessoas que estão em nosso redor.
- G.8: para amigos, familiares, para o namorado, escrevemos textos na Internet, na aula, bilhetes.
- G.9: para si mesmo, para diário e para amigos e namorados.

além de retomar alguns dos objetivos já trabalhados (a, b, c, d, f), também procuraram reiterar, junto aos alunos, a necessidade de se ter um interlocutor, um leitor efetivo para os textos (enunciados) produzidos, reiterar que, na verdade, ninguém escreve, ou pode escrever, para o vazio: mesmo que seja para si mesmo, ou, na pior das hipóteses, apenas para o professor, sempre há de se prever um leitor para os textos a se produzir; ainda, mesmo que o

leitor seja fictício, há a necessidade de, ao escrever, se posicionar como sujeito de seu texto. As respostas a essa questão foram surpreendentes, uma vez que a maioria da turma, se não toda, demonstrou saber da necessidade de se prever um interlocutor para os textos. Essa posição pode ser constatada nas respostas dos grupos G1 (“amigos e familiares”), G4 (“para os amigos, namorados, professores.”), G6 (“para nossas amigas [...]”), G7 (“para nós mesmos, para professores, leitores, para as pessoas que estão em nosso redor.”), G8 (“para amigos, familiares, para o namorado [...]”) e G9 (“para si mesmo, para diário e para amigos e namorados”). As respostas dos grupos G2 (“bom geralmente escrevemos na escola e em casa quando fazemos as tarefas da escola”) e G3 (“*e-mails, mirc*”) constataam a mesma realidade se considerarmos os interlocutores da esfera (escola) e dos gêneros (e-mail e chat (mediado pelo *mirc*)) mencionados por eles.

Para mostrar que existem situações as mais diversas em que escrevemos – e, portanto, reavivar a memória de que não é só na escola que escrevemos, embora algumas respostas tenham se balizado entre a escola e a casa –, e com o objetivo de preparar o terreno para as questões de número 5, 6 e 7 é que lançamos mão desta questão de número 4: **Em quais situações vocês escrevem?**. As respostas foram muito ricas em termos de diversidade de esferas sociais ou situações citadas, conforme podemos constatar abaixo:

- G1: na escola, em casa, quando saio e quando tenho tempo.
- G2: em quase todas as situações, por exemplo: comunicação em carta com parentes de outros estados, através de entregas, e-mails, bilhetinhos etc...
- G3: na escola e em casa (teclado computador).
- G4: na escola, em casa, no computador, quando estamos com os amigos e no supermercado.
- G5: normalmente na escola e um pouco em casa, realizando as tarefas.
- G6: adoramos escrever quando estamos tristes, para desabafar. E também muitas cartas ou toda vez que temos novidades.
- G7: cartas, cadernos, mensagens, agendas, bilhete, diário, livros, cartazes.
- G8: quando tem “babados” fortíssimos, para lembrar as coisas, para conhecer pessoas, fazer tarefas, no diário, músicas, quando estamos tristes, com saudades.
- G9: quando é algo muito importante, como: deixar bilhete para os pais, na porta da geladeira, riscar carteiras da escola e na escola, quando tem atividades.

Novamente os objetivos já discutidos em questões anteriores foram agora reforçados.

Embora não presumíssemos que algumas respostas para a questão fossem se balizar entre a escola e a casa do aluno, elas serviram, no entanto, de ponte para se discutir a questão de número 5: **Existe diferença, para vocês, entre produzir um texto na escola e produzir um texto em outro momento, que não seja na escola? Comentem.**, quando a casa novamente foi a oposição/extensão da escola, conforme respostas transcritas:

- G.1: sim, em certos lugares nos sentimos mais inspirados.
- G.2: na escola as idéias demoram mais a vir na cabeça, já em casa as idéias surgem fluentemente, ou seja, a toda hora.
- G.3: existe sim: na escola a gente tem preguiça.
- G.4: existe muita diferença, porque o texto feito na escola é mais sério! E o texto feito em casa, por exemplo, no diário, é coisa mais pessoal e no *mirô* a gente fala mais besteira.
- G.5: achamos que alguns, na escola, tem mais disposição, já em casa, nem tanto.
- G.6: sim porque na escola não ficamos muito concentrados e sem idéias, mas em outro lugar ficamos mais calmos e concentrados e com muitas idéias.
- G.7: existe, porque na escola temos tempo determinado para fazê-lo, em casa podemos fazer com mais tempo.
- G.8: sim, na escola nós escrevemos com personagens e, em casa, escrevemos para os amigos, ou para se sentir melhor.
- G.9: existe sim, porque na escola as professoras mandam e, em casa, é feito com espontaneidade.

O que quisemos com essa questão de número cinco foi tentar explicitar como o aluno vê a escola e, por conseguinte, a produção textual escrita desenvolvida nela, além de começar a explorar o objetivo do item “e” (**mostrar que a esfera escolar é o lugar em que mais se produz (ou onde se deveria produzir) textos nessa idade em que eles estão, principalmente os gêneros escolarizados**), até então não explorado, e reforçar o objetivo do item “d” (**há diferença entre escrever um texto de acordo com a esfera**).

O que ficou explícito, a partir da análise das respostas, foi, por um lado, que a escola, na maioria das vezes, parece ser um lugar **sério, rígido**, sem **liberdade** para expressar os sentimentos, conforme atestam as concepções presentes nas respostas dos grupos G2 (“na escola as idéias demoram mais a vir na cabeça [...]”), G3 (“existe sim: na escola a gente tem preguiça [...]”), G4 (“existe muita diferença, porque o texto feito na escola é mais sério!”), G6 (“sim porque na escola não ficamos muito concentrados e sem idéias [...]”), G7 (“existe, porque na escola temos tempo determinado para fazê-lo [...]”), G8 (“sim, na escola nós

escrevemos com personagens [...]”) e G9 (“existe sim, porque na escola as professoras mandam [...]”); por outro lado, a casa parecia se tornar o **refúgio**, o **porto-seguro** dos alunos, conforme mostram as idéias apresentadas nas respostas dos grupos G1 (“sim, em certos lugares nos sentimos mais inspirados” [em casa?]), G2 (“[...] já em casa as idéias surgem fluentemente, ou seja, a toda hora.”), G4 (“[...] o texto feito em casa, por exemplo, no diário, é coisa mais pessoal e no *mirc* a gente fala mais besteira.”), G6 (“[...] mas em outro lugar ficamos mais calmos e concentrados e com muitas idéias.”), G7 (“[...] em casa podemos fazer com mais tempo.”), G8 (“[...] em casa, escrevemos para os amigos, ou para se sentir melhor.”) e G9 (“[...] em casa, é feito com espontaneidade.”). De todos os grupos, apenas a resposta do grupo G5 (“achamos que alguns, na escola, têm mais disposição, já em casa, nem tanto.”) foi completamente o oposto das respostas dos outros grupos, embora tenham se referido a apenas “alguns textos”.

Com base nessas respostas dos alunos, que revelaram uma visão, digamos assim, pessimista com relação à escola, e como estávamos na posição de alguém que além de pesquisador também era professor e desenvolvíamos uma **pesquisa-ação**, abrimos um breve espaço para refletirmos no grande grupo sobre essa visão. A reflexão tornou-se interessante porque permitiu que discutíssemos, inclusive, os objetivos do item “d” (**mostrar que há diferença entre escrever um texto de acordo com a esfera**) e item “e” (**mostrar que a esfera escolar é o lugar em que mais se produz (ou onde se deveria produzir) textos nessa idade em que eles estão, principalmente os gêneros escolarizados**).

Embora essa reflexão não estivesse prevista, ela foi necessária, pois, como professores, precisamos resgatar o valor da escola e do profissional da educação, independente da ocasião, porque representa um compromisso ético de quem se pretende professor. Além do mais, essas respostas dadas no questionário pelos alunos, sujeitos

envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, servirão (servem) para que, como professor, **possamos** também refletir sobre nossa prática diária.

Para se discutir a questão de número 6, **Descrevam quais os textos você produz na escola, ou apenas comentem sobre eles**, trazemos as respostas dadas a essa questão:

- G.1: procuramos escrever histórias que acontecem conosco, poemas.
- G.2: produzimos textos narrativos, poesias, histórias, conteúdo normal etc.
- G.3: narração e dissertação.
- G.4: textos orais, escritos, diálogos.
- G.5: narrativo, descritivo, dissertativo, poemas.
- G.6: narrativo, descritivo, poemas, letras de música, notícias de jornal.
- G.7: poema, texto narrativo, história em quadrinhos, diálogos, música, cartazes.
- G.8: texto com diálogo, poemas, descritivo.
- G.9: dissertação, fatos, relatos, comentários e outros não lembrados.

Considerando as respostas dadas, podemos constatar que a escola atual ainda insiste num ensino da produção textual escrita privilegiando os “gêneros escolarizados<sup>15</sup>”. Essa afirmação pode ser comprovada, por exemplo, com as respostas dos grupos G2 (“produzimos textos narrativos [...]”), G3 (“narração e dissertação.”), G5 (“narrativo, descritivo, dissertativo [...]”), G6 (“narrativo, descritivo [...]”), G7 (“[...] texto narrativo [...]”), G8 (“[...] descritivo.”) e G9 (“dissertação [...]”). Por outro lado, também é verdade que há a tendência de se superar essa concepção escolarizada de escrita na escola, que foi igualmente constatada nas respostas à mesma questão. São os casos, por exemplo, das respostas dos grupos G1 (“procuramos escrever histórias que acontecem conosco, poemas.”), G2 (“poesias, histórias, conteúdo normal etc.”), G4 (“textos orais, escritos, diálogos.”), G5 (“[...] poemas.”), G6 (“[...] letra de música, notícia de jornal.”), G7 (“poema [...] história em quadrinhos, diálogos, música, cartazes.”), G8 (“texto com diálogo, poemas [...]”), e G9 (fatos, relatos, comentários e outros não lembrados.”).

---

<sup>15</sup> Retomamos, do capítulo I desta dissertação, a discussão sobre gêneros escolarizados. Para Furlanetto (2002), “a narração, a descrição, a argumentação comporiam tipos textuais que podem atravessar todos os discursos institucionalmente caracterizáveis (jornalístico, literário...) e todos os gêneros de discurso (o sermão, a reportagem, o conto, o romance...)”, daí não existirem os “tipos puros” e eles se distribuírem de maneira irregular nos textos. Esses tipos promovidos no/pelo ensino escolar, nas palavras de Dolz & Schneuwly (1996, p. 10), tornam-se “puros produtos escolares para os quais não há verdadeiras referências textuais exteriores. [...] A escola cria, assim, sua própria norma textual, aliás, pouco explícita: os gêneros escolares”.

Se o que constatamos, afinal, a partir das discussões sobre a questão de número 6, foi que há uma tendência de superação do ensino do texto como gênero escolarizado, podemos dizer que essa tendência tem suas raízes nas discussões estabelecidas a partir da década de 80 e reforçada na de 90 e que acabaram por ganhar mais espaço no ensino escolar com os documentos oficiais de ensino, como os PCNs (1998) e a PC-SC (1998).

Esse segundo grupo de respostas a essa mesma questão mostra, também, o que já havíamos falado na seção da comparação entre o PE da professora e suas aulas. Lá, dissemos que a professora, ao procurar uma prática diversificada, diferente da convencional, chegava, mesmo sem saber, muito próximo ao trabalho com os gêneros do discurso na prática de leitura e produção textual. O uso do jornal em sala pela professora, “a história”, “os quadrinhos”, “o comentário”, “a música” e “os cartazes”, citados nas respostas dos alunos são a prova desse trabalho diferenciado (mesmo que continue tendo ao seu lado a produção da dissertação escolar, por exemplo).

O objetivo de trabalharmos essa questão com os alunos, além de reforçar as idéias do item “e” (**a esfera escolar é o lugar em que mais se produz (o se deveria produzir) nessa idade em que eles estão, principalmente e, infelizmente, os gêneros escolarizados**) e do item “a” (**no seu dia-a-dia, há inúmeros gêneros do discurso que circulam nas mais diversas esferas (jornalística, do comércio, escolar, trabalho, cotidiano, etc.)**), foi o de, por um lado, como já afirmamos, analisar o discurso da escola; e, por outro, mostrar aos alunos que, além das produções “habituais” em sala, como a narração, descrição e dissertação, havia outras formas de produção textual, que eles – por conta da professora deles – já haviam **experimentado**, como no caso das produções textuais dos mais variados textos para o jornal que eles – alunos e professora – planejavam montar no final do ano. Essa discussão abriu espaço para que eles pudessem, novamente, através de outros exemplos citados oralmente no debate, aumentar o leque de textos e gêneros **possíveis**. Claro que não mencionamos o gênero

crônica, nem havia necessidade de fazê-lo, uma vez que eles próprios demonstraram saber da existência de outras possibilidades de gênero dos textos. Por ora era o que bastava.

Por fim, a questão de número 7: **Agora, comentem sobre os textos produzidos fora da escola.** Essas respostas dispensam maiores comentários, porque já respondemos na questão de número 5. Nesta questão, ao comentarem a diferença entre produzir um texto na escola e fora da escola, em outras situações de interações, os alunos já caracterizaram as situações fora da escola em que produziam os textos. As respostas da questão 7 caminharam na mesma direção das respostas à questão 5, no sentido de dizer que é melhor escrever fora da escola do que na escola. A modo de ilustração, retomamos as respostas:

- G.1: fora da escola, dependendo do lugar onde estamos e com quem estamos, nos sentimos mais inspirados.
- G.2: em trabalhos, em casa, são lugares em que escrevemos textos quando vêm na cabeça e em trabalhos de aula na biblioteca da universidade.
- G.3: diálogo.
- G.4: não levamos tão a sério como na escola.
- G.5: quase sempre o narrativo, é o mais usado, pois é contado diversas histórias e acontecimentos.
- G.6: fora da escola, adoramos escrever poemas.
- G.7: em casa nós produzimos textos como tarefa.
- G.8: cartas, recados, diálogos.
- G.9: bilhetes, recados, e-mail, bate-papo etc.

As respostas dos grupos G1 (“fora da escola, dependendo do lugar onde estamos e com quem estamos, nos sentimos mais inspirados.”), ou o G4 (“não levamos tão a sério como na escola.”) parecem sinalizar uma postura mais coercitiva do papel da escola. Essas discussões sobre “texto” procuraram deixar bem claro aos alunos as várias possibilidades de produção textual e, com isso, preparar o terreno para a atividade seguinte: a leitura analítica das crônicas.

**[Retorno ao sumário](#)**



A semeadura, nesta seção, corresponde ao relato e à análise das atividades dos aspectos antecedentes à produção textual propriamente dita. Aqui analisamos as concepções de texto dos alunos e discutimos a leitura analítica, pelos alunos, das crônicas coletadas.

Embora estivéssemos já presentes em sala observando as aulas da professora, nossa relação com os alunos ainda era distante, uma vez que não queríamos influenciar a dinâmica das aulas. Ao iniciarmos as atividades dessa parte do PEP, iniciamos também uma relação mais próxima com os alunos. As atividades de discussão sobre as perguntas do questionário deram início a esse contato entre pesquisador/professor e alunos. Nessa primeira situação de interação em que fomos professor, procuramos nos apresentar, explicar no que consistia a pesquisa e convidá-los a participar desse trabalho. Dissemos ainda que as aulas não sofreriam alterações de conteúdos, que nos responsabilizariamos pela avaliação escolar (nota) sobre as atividades desenvolvidas, conforme acordado com a professora, e que eles podiam se sentir à vontade para levantar as dúvidas que porventura surgissem.

Feitas as apresentações e os esclarecimentos sobre a pesquisa passamos às atividades previstas para a semeadura.

**[Retorno ao sumário](#)**

#### 4.1.1 As concepções de texto dos alunos: abrindo o debate

Para discutirmos em sala de aula as concepções de texto dos alunos, distribuimos um questionário (conforme segue abaixo) com perguntas sobre “texto” aos grupos de quatro alunos, para que eles as respondessem e, em seguida, apresentassem os resultados da discussão no grande grupo. Ainda neste encontro (décimo nono) iniciamos a discussão das primeiras perguntas. Percebemos um interesse bastante grande dos alunos em participar da

#### 4.1.2 A leitura analítica: construindo o caminho

Antes de descrever e analisar como ocorreram as atividades de leitura das crônicas, queremos justificar por que primeiro procedemos à leitura para só depois trabalharmos a produção textual desse gênero. As atividades de leitura antes das atividades de produção textual procuraram colocar os alunos em contato mais efetivo com o gênero que queríamos que eles produzissem. Não ignoramos, contudo, que muitos alunos talvez já mantivessem o contato com esse gênero em outras situações dentro ou fora da escola, mas também não ignoramos que muitos poderiam não ter tido o contato. Além disso, esse gênero ainda não tinha sido trabalhado pela professora. Propiciamos esse contato com o gênero, esse conhecimento da crônica, porque, segundo Bakhtin, (2003, p. 283), “nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero”. E como queríamos que os alunos produzissem um gênero específico, no caso, a crônica, e considerando que “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, 2003, p. 284), adotamos a leitura e a análise como procedimento metodológico<sup>16</sup> para propiciarmos esse conhecimento.

Para desenvolvermos, então, as atividades de leitura das crônicas, houve a necessidade de elaborarmos uma estratégia também para esse fim. A estratégia previu três atividades distintas e sucessivas, a fim de que pudéssemos, posteriormente, trabalhar com a produção textual escrita:

- a) ler com os alunos, primeiramente, durante 8 encontros, textos/enunciados do gênero crônica sem comentar sobre a dimensão verbal e extraverbal constitutiva dos gêneros;

---

<sup>16</sup>Esse procedimento metodológico se assemelhou àquele utilizado pela professora, que também partia de atividades de leitura para chegar na produção textual. Essa semelhança tornou-se interessante porque nos permitiu não destoarmos do procedimento metodológico da professora e causar estranheza aos alunos. Observamos, contudo, que nosso enfoque tanto sobre a leitura como sobre a produção textual escrita procurou ser da perspectiva dos gêneros do discurso.

- b) discutir com os alunos sobre os aspectos da dimensão verbal e extraverbal do gênero em questão;
- c) comparar o gênero crônica com outros gêneros jornalísticos ([resenha](#), [notícia](#), [reportagem](#)).

A primeira atividade foi a que contemplou a leitura das diversas crônicas – ao todo, 28. A maioria dos enunciados lidos foi **reutilizada** para a exploração das características do gênero nas demais atividades (leitura analítica), uma vez que sempre voltavam para esses textos um olhar diferente do já feito anteriormente. Essa retomada das crônicas já lidas fez parte da proposta, a fim de maximizar o tempo disponível. A descrição e a análise do desenvolvimento dessa atividade será apresentada a seguir:

**a) Ler com os alunos, primeiramente, durante 8 encontros, textos do gênero crônica sem comentar sobre a dimensão verbal e extraverbal constitutiva dos gêneros.**

Essa atividade iniciou com a leitura oral das crônicas [Qualquer lugar não é um lugar qualquer](#) (Inácio de Loyola Brandão), feita por nós (pesquisador) em diálogo com a professora, e [A marca do verão](#) (Maicon Tenfen), por um aluno e uma aluna. Em ambas as leituras não discutimos nem a parte verbal nem a extraverbal do gênero, ou seja, não realizamos uma atividade de leitura-reflexão sobre o gênero. Foram feitos apenas alguns comentários mais da perspectiva de leitor sobre o enunciado, com o objetivo de criar intimidade dos alunos com o gênero crônica. Foi muito mais uma leitura em que o aluno se posicionou apenas como interlocutor do gênero e do enunciado e não como um sujeito de aprendizagem formal (o aluno), por isso o texto (e o seu gênero) não foi visto como um objeto de análise (atividade de reflexão). As atividades de leitura dessas primeiras crônicas iniciaram

Também quiseram saber até que ponto a vida pessoal do autor interfere na produção textual do escritor. Tenfen, sem hesitar, respondeu:

Ninguém cria do nada. Ou escrevemos sobre nossas experiências de vida, ou escrevemos sobre nossas experiências de leitura, ou sobre as duas coisas ao mesmo tempo. Mas o importante nessa história toda é desenvolver aquela sensibilidade para separar o joio do trigo, isto é, selecionar aquilo que vai se transformar numa crônica, num conto, num poema e jogar o resto no lixo. Notem que falei em DESENVOLVER a sensibilidade, porque não acredito nessa história de talento que vem da casca do ovo. Todo mundo pode escrever de uma forma interessante se estiver disposto a se dedicar ao ofício e praticar, praticar, praticar (TENFEN, 2003, grifo do autor).

Os alunos tiveram curiosidade em saber, já que o escritor defendia a prática constante da escrita, se ele, como escritor profissional, reescrevia seus textos. Novamente, o escritor respondeu:

Sempre. Quanto mais o tempo passa, mais exigente fico com meus textos. Às vezes vejo uma palavra ou uma vírgula fora de lugar num texto já publicado e sinto vontade de arrancar os cabelos. Estão vendo esta falha no meu couro cabeludo? Foi a crônica que saiu ontem, na qual escrevi "ele está a ponto de ter um ataque de desespero" em vez de "ele está à beira do desespero". Quatro palavras desperdiçadas... (TENFEN, 2003).

Dentre as divagações sobre a vida pessoal do escritor, outra pergunta retomou o tema do bate-papo: Sobre o que você escreve?. “Sobre o que estiver na minha frente. O cronista não pode ficar escolhendo muito. Por um lado isso é bom, porque deixa a gente antenado o tempo todo; por outro é ruim, porque nem sempre a crônica fica como a gente quer”, argumentou Tenfen.

Como as atividades sobre “texto” já tinham ocorrido antes da visita do escritor, um aluno lhe perguntou o que ele entendia por texto. A resposta do escritor para essa questão “Uma mancha sobre a folha de papel, principalmente quando estou sem óculos”, provocou riso aos alunos.

Então você gosta de escrever sobre o humor?, perguntaram no ato:

Pra ser sincero, não. O humor é o tom mais difícil de se atingir num texto. Por isso não gosto de forçar. Se a piada aparecer por si mesma, natural e espontânea, ótimo. Se não, paciência. As melhores crônicas, na minha opinião, são as humorísticas. Mas isso não quer dizer que todas as crônicas precisam fazer o leitor chorar de rir. Os textos líricos, à Rubem Braga, também valem a pena (TENFEN, 2003).

Como o escritor já havia falado aos alunos que escrevia para um jornal de grande circulação e como sabiam que ele escrevia toda semana para esse jornal, perguntaram se era muito difícil ter que escrever uma crônica de uma semana para outra. Como resposta tiveram o seguinte: “No começo foi dose, mas depois você se acostuma. Pior seria escrever uma crônica diária, como faz o Sérgio da Costa Ramos”.

Para finalizar o bate-papo, pedimos (o pesquisador) que o escritor falasse algumas palavras sobre crônica:

A crônica é um gênero injustamente jogado para escanteio. Se o escritor quiser ser importante, deve escrever um romance, espécie de quintessência da culinária internacional. A crônica é o feijão com arroz nosso de cada dia. Muita gente acha que isso acontece porque ela tem um sério problema de identidade. Ainda não sabe se é jornalismo ou literatura. De minha parte, acho que esse, digamos, problema de personalidade é salutar. Se vocês observarem, as crônicas mais criativas se dão quando o jornalista brinca de ser escritor ou o escritor brinca de ser jornalista. Podem reparar (TENFEN, 2003).

Encerramos as atividades com a conversa com o escritor e o sorteio de livros seus aos alunos. Ao se despedir, o escritor foi aplaudido.

Novamente, as crônicas ainda não apresentadas pelos demais grupos ficaram para o encontro seguinte. Nesse encontro, pudemos iniciar as atividades previstas no item “b” das estratégias mencionadas anteriormente.

#### **b) Discussão com os alunos sobre a dimensão verbal e extraverbal do gênero em questão.**

Para o vigésimo quarto encontro, esgotadas as atividades de leitura das crônicas remanescentes, passamos às atividades de análise dos aspectos verbais desse gênero a partir da leitura analítica das crônicas. Para essa atividade, as mesmas crônicas lidas/dramatizadas por eles voltaram sob novo olhar, desta vez do ponto de vista da análise reflexiva sobre a

dimensão verbal do gênero. As crônicas tornaram-se objeto de reflexão (atividade epilingüística). Os alunos foram distribuídos em grupos. Cada grupo recebeu uma crônica diferente (diferente entre os grupos) para analisá-la quanto aos seguintes aspectos:

- 1) Do que trata a crônica?
- 2) Qual a sua finalidade?
- 3) Qual o assunto: político ou cotidiano?
- 4) Qual o tom do texto: ironia ou humor, ou ambos?
- 5) Como o texto se compõe?
- 6) Há relação entre o título e o desenvolvimento do texto?
- 7) Há relação entre a ilustração e o texto verbal?

Com o auxílio do retroprojektor, os alunos expuseram os resultados da análise das crônicas oralmente ao grande grupo. Alguns alunos sentiram-se intimidados na apresentação oral, no entanto, após os incentivarmos, a grande maioria conseguiu êxito em suas observações. O que nos chamou a atenção foi o grau de dificuldade presente para todos os grupos quanto à resposta sobre as mesmas perguntas.

As respostas às questões 1, 2 e 3 foram facilmente apresentadas. As perguntas de número 6 e 7 foram coerentemente respondidas, embora percebêssemos um certo grau de dificuldade nos alunos para acharem o ponto central dessas respostas. A pergunta de número 4 demonstrou um grau de dificuldade mais elevado que as anteriores, contudo, os alunos conseguiram respondê-la, embora, na maioria das vezes, identificando apenas o tom humorístico das crônicas. Finalmente, a pergunta que mais custou esforço aos alunos e obteve pouco êxito na resposta foi a de número 5. Eles souberam dizer, por exemplo, que em algumas crônicas havia diálogo, talvez por já estarem habituados com o uso do travessão indicando a presença do discurso relatado direto, marca que aparecia constantemente nas crônicas em leitura.

Ainda sobre a composição, perceberam a intenção do autor da crônica [Live and Let Age](#) (Maicon Tenfen) em associar o seu estilo e composição ao estilo e composição presentes no seriado 007<sup>17</sup>:

Quantos anos terá? Dezoito? Talvez dezenove. Não mais que vinte. Tanta juventude embriaga o pobre James, que resolve pôr à prova o seu poder de sedução.

Milagrosamente, a garota tropeça e deixa o guarda-sol cair. O astuto 007 chega junto. Terá êxito em seu novo desafio? Confira no próximo episódio [...].

Não conseguiram, contudo, dizer que a crônica [Coisa de loucos](#) (Mario Prata) era constituída de compilação de enunciados transcritos *ipsis litteris* do discurso de Adolf Hitler (quando invadiu a Polônia em 1939) e do discurso de George W. Bush (quando invadiu o Iraque em 2003):

#### Coisa de loucos

Como führer do povo alemão e chanceler do Reich, posso agradecer a Deus neste momento em que ele nos abençoa tão maravilhosamente em nossa dura luta e pedir-lhe que nós, o resto dos países, encontremos a maneira certa, para poder uma vez mais conceder ao povo alemão e de toda a Europa a bênção da paz. Adolfo, setembro/39. – Depois da invasão da Polônia.

Deus continua lá de cima a olhar para os que defendem a paz e a liberdade. E Deus pode continuar a abençoar a América. Obrigado. George, março/2003. – Depois da invasão do Iraque [...] (PRATA, 2003).

Não esperávamos, certamente, que os alunos conseguissem identificar o estilo e a composição de todas as crônicas apresentadas para a análise. O foco da atividade, na verdade, foi provocar uma reflexão com o aluno sobre as diferentes formas possíveis de estilo e composição presentes nas crônicas lidas. Além disso, essa atividade serviu para mostrar que não há um modelo para a crônica, e que o estilo depende de cada um, do assunto, enfim, de cada situação específica de interação.

---

<sup>17</sup> O personagem James Bond, agente 007, foi criado por Ian Fleming durante a guerra fria para reafirmar a soberania dos capitalistas sobre os comunistas. O estilo e a composição do seriado em que figurava esse personagem foi construído a partir do que vulgarmente conhecemos como **gancho** ou **deixa**, isto é, deixar suspenso para o próximo episódio/capítulo o desfecho do clímax, também comum nas novelas televisivas.

Dentre as respostas interessantes e surpreendentes que deram à pergunta de número 6, ressaltamos algumas para análise. Na crônica [Live and Let Age](#) (Maicon Tenfen), por exemplo, não observaram, de princípio a temática **envelhecer** sugerida pelo título; antes, o que chamou a atenção dos alunos foi a versão do título em inglês e o protagonista ser norte-americano. Somente no decorrer da discussão sobre a crônica é que perceberam a apologia à velhice do protagonista feita pelo escritor.

Na crônica [A “marca” do Verão](#) (Maicon Tenfen), o que mais chamou a atenção dos alunos foram as aspas na palavra “**marca**” e o “**V**” inicial maiúsculo na palavra **Verão**. Eles consideraram a palavra entre aspas com um duplo sentido: um sentido referindo-se às marcas causadas pela exposição ao sol e outro sentido referindo-se ao marco de tempo característico do verão. Já a letra “**V**” maiúscula entenderam como um culto a essa estação do ano, como se o escritor quisesse dizer que essa seria a estação mais importante. Segundo os alunos, o título foi o convite à leitura. Após a leitura da crônica [Antes de dormir](#) (Maicon Tenfen), os alunos consideraram o título compatível com o texto que leram, porém, alegaram que o título sozinho era pouco sugestivo para a crônica. Para os alunos, mais sugestivo que o título foi o dito popular que figurava logo abaixo dele (“O velho ditado ensina: em boca fechada não entra mosquito”).

Ao apresentarmos a crônica [Beijando com capricho](#) (Mario Prata), algumas das alunas, que são leitoras da revista Capricho, logo perceberam o duplo sentido da palavra capricho. Por um lado, disseram as alunas, a palavra fazia referência à pesquisa encomendada pela revista e, por outro, à dedicação despendida em um beijo. Em [Coisa de loucos](#) (Mario Prata), os alunos consideraram “óbvio” o título e, além de afirmarem que só “loucos” praticam atos tão sangrentos e fatais na busca da hegemonia do poder, concordaram com o autor em chamar de loucos os dois chefes-de-nação mencionados na crônica.



No texto [Comprando “aquele negócio”](#) (Maicon Tenten), os alunos consideraram as aspas as responsáveis pelo suspense, mas disseram ainda que a palavra “aquele” também contribuía para o suspense, uma vez que ela pressupunha algo que já fosse de conhecimento do leitor, como se escritor e leitor já tivessem falado sobre o “negócio” em outra circunstância.

Na análise da crônica seguinte, os alunos perceberam a relação do título [Mandou o bilhete e foi dormir](#) (Mario Prata) com a parte da crônica que fala da despreocupação de um amigo do cronista que lhe manda um e-mail suicida e vai dormir. Discordaram, contudo, da parte do título que fala em *bilhete*, uma vez que classificaram como diferentes bilhete e e-mail. Os alunos definiram o bilhete como um recado escrito em um pedacinho de papel e o e-mail como uma mensagem eletrônica. Ainda complementaram dizendo que os instrumentos (computador e caneta/lápis) usados para a comunicação no bilhete e no e-mail são bem diferentes.

Em [Mania de grandeza](#) (Maicon Tenten), os alunos, somente pelo título, disseram já imaginar o que leriam pela frente. Concordaram que a escolha do título foi perfeita para o assunto desenvolvido. Assim como o cronista, os alunos consideraram que os brasileiros do sexo masculino realmente gostam de contar vantagem, principalmente sobre o órgão genital masculino e o seu desempenho sexual.

Ressaltamos, também, as respostas dadas à pergunta de número 7 quando da análise das crônicas [Mandou o bilhete e foi dormir](#) (Mario Prata) e [A ‘marca’ do verão](#) (Maicon Tenten). Apesar de que a cópia da crônica [Mandou o bilhete e foi dormir](#) (Mario Prata) na lâmina da transparência estivesse um pouco fraca, prejudicando, portanto, a observação de alguns detalhes interessantes, o grupo conseguiu perceber a relação da ilustração com a parte verbal. Na ilustração havia um rosto com óculos, supondo-se ser o do próprio cronista, já que sua foto estava ao lado da ilustração e as duas imagens se assemelhavam muito. Em uma das

lentes oculares, os óculos refletiam um sutiã e, noutro, uma faca de cozinha. Além de estarem refletidos, estavam encerrados, cada um, em uma moldura que fechava o ângulo ou do olho com a faca, ou do olho com o sutiã. Do olho direito, perpassando a testa, partia uma seta com traço pontilhado até o olho esquerdo. Do olho esquerdo, pelo lado de baixo perpassando a ponta do nariz, partia uma outra seta em direção ao olho esquerdo. Essas setas foram cruciais para os alunos perceberem o estado cíclico da situação: da crônica sobre os “peitinhos” o cronista foi à “faca” do suposto suicida e retornou à crônica dos “peitinhos”. A ilustração mostra os mesmos movimentos arrolados pelo cronista em sua crônica.

Outro aspecto interessante na exploração desta crônica foi o fato de reconhecerem o interlocutor a que esta crônica se destina: o público jovem. Chegaram a essa conclusão associando-a a outras crônicas lidas desse mesmo escritor.

Na crônica [A ‘marca’ do verão](#) (Maicon Tenfen), a análise da ilustração foi também uma observação interessante. Conseguiram associar o quadril propositadamente avantajado da moça da ilustração com a idéia de “preferência nacional”, além da “marquinha” visível, mais os olhares “esbugalhados”, sorridentes e “patéticos” dos espectadores, que observam a “marquinha”. Além disso, observaram se tratar de um texto direcionado a um público praieiro, uma vez que essas “marquinhas” são mais mostradas nesse local, e a um tempo também específico, o verão, uma vez que no inverno seria impossível sair à rua com roupas que permitissem visualizar as “marquinhas”. A ironia nessa crônica também foi apontada por um grupo: “claro: se um beijo não faz o sapo virar príncipe, não será a marquinha que transformará em princesa o dragão, mas que o adereço tem lá seus resultados, disso ninguém duvida”. Houve, inclusive, a indignação de uma aluna quanto ao machismo presente nessa e em outras crônicas.

Em [Beijando com capricho](#) (Mario Prata), os alunos perceberam o tom humorístico dado à expressão “encaixar”, que aparece repetida em vários momentos do texto:

[...]sim os critérios. Onze itens: abertura dos lábios, gosto da boca, quanto ele é rápido para **encaixar** (este eu não entendi), flexibilidade dos lábios [...] o que ganhou em primeiro lugar teve como ponto forte ser rápido para **encaixar** [...]. Pois eu que ando por aí beijando há mais de 40 anos, confesso que aprendi um pouco com a meninada. Só o negócio do **encaixe** é que eu ainda não entendi muito bem. Até então sempre achei que todos os beijos sempre **encaixavam** normalmente. Vou começar a prestar mais atenção neste item. Eu, que sempre achei que o negócio do **encaixe** era mais embaixo. [...] No ano que vem, capriche! **Encaixe!** (grifos nossos).

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de terem percebido os assuntos da atualidade dessa crônica, que tratava de um teste realizado para uma pesquisa feita pela revista *Capricho*<sup>18</sup> sobre o beijo, em consideração ao **Dia Internacional do Beijo**. Os alunos argumentaram dizendo que a crônica foi feita para um dia específico, o dia do beijo. A partir dessa crônica, procuramos mostrar a voz da revista presente na crônica. Sobre esse fato, uma aluna, leitora da revista, deduziu que o escritor fez esse **diálogo** com a revista porque o seu filho, que também é escritor, escreve para aquela revista, conforme o próprio autor Mario Prata informa em sua crônica: “Hoje, meu filho Antônio ocupa a última página da revista, logo ali, onde terminavam as fotonovelas”.

Nas análises feitas pelos alunos, procuramos interferir o mínimo necessário, apenas ajudando a elaborar ou complementando algumas respostas para que eles próprios pudessem construir o conhecimento do gênero crônica por si sós. A intervenção se deu, contudo, ou nos momentos em que a falta de propriedade na abordagem por parte dos alunos pudesse comprometer a apreensão do conhecimento de algum item em questão, ou quando os alunos sentiam necessidade de algum auxílio para resolver questões mais complexas. E dessa forma participativa e interativa é que encaminhamos todo o trabalho de desenvolvimento da proposta metodológica.

Para apresentar as análises deste vigésimo quinto encontro em diante, precisamos fazer uma observação importante, porque houve necessidade, por questão didático-pedagógica, de trabalharmos concomitantemente a dimensão verbal e a extraverbal, e não

---

<sup>18</sup> Revista *Capricho*, ed. n.º. 911, 6 de abril de 2003.

primeiramente uma e depois a outra, como fora previsto. Essa necessidade foi criada pelos próprios alunos, que comentaram sobre os aspectos extraverbais quando ainda trabalhávamos a dimensão verbal. E, sendo assim, não havia por que protelarmos as considerações a esse respeito.

Diante disso, para explorarmos as duas dimensões, **verbal e extraverbal**, criamos um segundo momento. Nele, passamos (o pesquisador) a analisar as demais crônicas. Na exploração, instigávamos os alunos, sempre que oportuno, a responderem a alguma interrogação sobre essas duas dimensões. Como forma de exploração das crônicas, optamos por agrupá-las segundo certos traços distintivos.

Com o primeiro grupo de crônicas trabalhamos os traços de: cotidiano, humor, gênero intercalado, assuntos da atualidade. Pudemos agrupar as crônicas de acordo com os traços mais evidentes. Por exemplo, os assuntos de atualidade e a intercalação de gênero foram trabalhados com as crônicas [Mandou o bilhete e foi dormir](#) (Mario Prata) e [Órgãos artificiais](#) (Maicon Tenfen). O humor, com as crônicas [Qualquer lugar não é um lugar qualquer](#) (Inácio de Loyola Brandão), [O cantinho da parede](#) (Maicon Tenfen), [O casamento](#) (Maicon Tenfen), [Antes de dormir](#) (Maicon Tenfen), [Mania de grandeza](#) (Maicon Tenfen) e [Comprando ‘aquele’ negócio](#) (Maicon Tenfen).

Com o segundo grupo de crônicas trabalhamos sobre: cotidiano, política, humor, ironia, intercalação de gênero. Para tanto, analisamos as crônicas [O sanduíche e a cultura brasileira](#) (Matthew Shirts), [Beijando com Capricho](#) (Mario Prata), [‘Pelada’ na Casa Branca](#) (Maicon Tenfen), [A ‘marca’ do verão](#) (Maicon Tenfen) e [Notáveis 40 mil](#) (Maicon Tenfen).

O terceiro grupo de crônicas permitiu abordar a intercalação de gênero, o humor, a ironia. As crônicas analisadas foram [Coisa de loucos](#) (Mario Prata), [Live and let age – ‘Viva](#)

e deixe envelhecer' (Maicon Tenfen) e Manifesto das cheinhas, rolicas e simpatizantes (Maicon Tenfen).

No quarto grupo, as observações foram sobre o discurso velado, a ironia e intercalação de gênero. As crônicas usadas para esse fim foram Cansado de guerra (Mario Prata), Império da caretice quer dominar o mundo (Arnaldo Jabor) e Faculdade sem atrativo (Paulo Sant'Ana).

O agrupamento de crônicas com os mesmos traços serviu, simplesmente, para realçar a presença desses traços e percebermos o conteúdo temático, o estilo e a composição do gênero. Não usamos os agrupamentos como modelos a serem imitados. No ensino escolar, mais especificamente nas aulas de LP, parece haver, ainda, o ensino da produção textual a partir de modelos, trazidos, principalmente, pelos livros didáticos, quando apresentam alguma **receita** de como se escrever uma “descrição”, uma “narração”, uma “dissertação”, cujas características são cristalizadas. Nesse caso, o texto, para usar as palavras de Furlanetto (2002), não permite um “sujeito genérico (de gênero), não garante ao produtor fincar os pés na posição enunciativa evidente para ele próprio”.

Justamente para impedir que algum aluno entendesse a proposta de leitura das crônicas e a própria crônica como modelos a serem imitados é que procuramos agrupar vários enunciados do mesmo gênero. Isso, aliás, ficou bem claro aos alunos, tanto que, ao verificarmos posteriormente a produção textual das suas crônicas, percebemos a heterogeneidade de estilo e composição.

Só para nos situarmos após os comentários referentes aos agrupamentos de crônicas, lembramos que estamos analisando o vigésimo quinto encontro e que passaremos à análise do primeiro grupo de crônicas. Para desenvolvermos essa atividade, análise da dimensão verbal e da dimensão extraverbal, apresentamos aos alunos a lista com os itens sobre a dimensão extraverbal a serem analisados. Dessa, ao procedermos à análise das crônicas em conjunto

com os alunos, as duas listas com os itens figuravam no quadro para que os alunos pudessem acompanhar a relação estabelecida entre o gênero crônica e os itens apresentados. As duas listas seguem abaixo:

**Dimensão verbal**

- 1) Do que trata a crônica?
- 2) Qual a sua finalidade?
- 3) Qual o assunto: político ou cotidiano?
- 4) Qual o tom do texto: ironia ou humor, ou ambos?
- 5) Como o texto se compõe?
- 6) Há relação entre o título e o desenvolvimento do texto?
- 7) Há relação entre a ilustração e o texto verbal?

**Dimensão extraverbal<sup>19</sup>:**

- 1) Quem escreve?
- 2) Para quem escreve?
- 3) Qual a ideologia?
- 4) Para que veículo escreve?
- 5) Dia da semana?
- 6) Qual o contexto sócio-político-econômico?
- 7) Quem é o público leitor do jornal?
- 8) Quem é o público leitor de determinado cronista?
- 9) Qual o objetivo do jornal?
- 10) Qual o objetivo do escritor?
- 11) Qual o objetivo do texto?

A projeção (com o auxílio do retroprojector) das crônicas permitiu que o grande grupo de alunos visualizasse as ilustrações e observasse o que nós ou os alunos assinalaram, enxergando detalhes interessantes em determinada crônica. Essa atividade foi enriquecedora, pois revelou que os alunos souberam **ler** as crônicas.

Para ilustrar isso que afirmamos, podemos tomar, por exemplo, a análise da crônica [Mania de grandeza](#) (Maicon Tenfen). Por um lado, os alunos perceberam a ironia e o humor presentes na ilustração por causa de um edifício que, estando no segundo plano da imagem e associado à figura do garoto no primeiro plano, insinuava um objeto fálico. Por outro lado, estabeleceram a relação entre o texto em análise e a cultura brasileira, isto é, que apesar de vivermos no século XXI, ainda há homens com visão e comportamento machista. A presença do humor foi detectada em várias partes do texto, como por exemplo, em “[...] É que o pênis,

---

<sup>19</sup> Essas questões foram colocadas para o momento da leitura das crônicas. Para a ocasião de sua produção textual, a lista ficou maior.

queiramos ou não, é uma personalidade famosa. Está na boca do povo (sem duplo sentido, por favor) [...]”; em “[...] Pesquisas indicam que os maiores do mundo possuem 30 centímetros de comprimento. Os menores, dois e meio! A média nacional é de 14,5 cm. Nisso ganhamos dos norte-americanos, que ficaram com apenas 12,9 cm [...]”; em “[...] E isso é compreensível: nesses tempos de antropocentrismo radical, para eles o tamanho é uma questão de honra. O resto é conversa de quem tem pinto pequeno! [...]”; “[...] a indústria do corpo já lançou no mercado um novo exército de penólogos (não confundir com penófilos, que essa é outra categoria) [...]”; “[...] Sua excelência, o sr. Pinto, é um personagem universal. Chama a atenção de todos, até dos mais inocentes e despreocupados. prova disso é que você, caro leitor, leu este texto até aqui!”

Durante a análise dessa crônica, a mesma aluna que havia se indignado com o escritor quando da leitura da crônica [A ‘marca’ do verão](#), reiterou sua indignação e concluiu: “o escritor é machista”. Perguntada sobre o que havia feito com que ela afirmasse isso a respeito do escritor, a aluna respondeu que era o “jeito” de o escritor escrever e de abordar os fatos. Outro aluno apontou a presença de diálogo na crônica. Além disso, provocamos uma discussão com os alunos no sentido de fazerem refletir sobre o fato de o jornal, onde são publicadas as crônicas desse autor, autorizar a publicação de crônicas cujos temas sejam polêmicos ou que tratem de assuntos-tabu. Com essa discussão, procuramos mostrar que, embora o escritor assine sua crônica, o jornal é co-responsável sobre o que o escritor publica.

Ao apresentarmos a crônica [Comprando “aquele negócio”](#) (Maicon Tenfen), novamente iniciamos a análise pela ilustração. Os alunos fizeram uma leitura coerente da imagem **assustadora** do jovem que figurava na ilustração. Antes de passarmos para a análise do texto verbal propriamente dito, pedimos que os alunos observassem a data de publicação da crônica. Como nenhum deles soube o que falar a respeito, substituímos a crônica [Comprando “aquele negócio”](#) pela crônica recém-analisada, [Mania de grandeza](#), do

mesmo autor. Apenas três alunos perceberam que se tratava de publicações sucessivas. Feito esse esclarecimento, passamos à leitura e análise da crônica [Comprando “aquele negócio”](#). Logo no início, quando os alunos leram a introdução/apresentação da crônica, detectaram o humor e a relação dialógica dessa crônica com a anterior:

Dada a incomum repercussão ocasionada pela crônica da semana passada, aquela que falava sobre a notória mania de grandeza masculina, sou obrigado a continuar no assunto e explorá-lo mais um pouquinho. Não que eu seja obcecado pelo problema, por favor! Todavia, depois de receber tantos e-mails (alguns irados, outros alegres e festivos), creio que o tema, antes de se esgotar, ainda suporte um pequeno relato verídico.

Além da relação dialógica, os alunos perceberam a presença do machismo, a abordagem do tema atual e direcionado a um público **jovem**, além dos vários momentos de humor. A ironia no final da crônica só foi percebida quando passamos, oralmente e em conjunto, a estabelecer as relações entre os exageros associados ao personagem: o tamanho do homem enorme que aparece na ilustração, a caracterização do personagem dada pelo narrador “[...] até porque é mais velho, mais maduro, mais experiente [...]”, a escolha do preservativo pelo tamanho “Extra! Claro, extra! Imagina!”, a quantidade “Dois pacotes. Não. Três. Melhor três.”, e o oposto a todas essas características exageradas: o nome do personagem no diminutivo, “Paulinho” e o tamanho dos preservativos “normalíssimas”. Outra discussão interessante foi no sentido de observarmos que a insistência do escritor nessa temática sobre o sexo ocorreu, como ele próprio afirma na introdução, por ter recebido e-mails comentando a crônica anterior. Disso, com base nos conhecimentos históricos e discussões que desenvolveram sobre sexo de forma geral em outras disciplinas escolares, os alunos concluíram que a sociedade atual, diferentemente da sociedade de 20 ou 30 anos atrás, possui maior abertura para discutir questões dessa natureza, embora, paradoxalmente, o machismo ainda permaneça.

No vigésimo sexto encontro, analisamos o segundo grupo de crônicas. Dentre as crônicas analisadas nesse grupo, as duas em que os alunos perceberam claramente os aspectos



extraverbais foram [“Pelada” na Casa Branca](#) (Maicon Tenfen), crônica que se reportava ao momento de guerra iminente por que passava os EUA; e [Notáveis 40 mil](#) (Maicon Tenfen), crônica que se referia aos candidatos que prestariam o vestibular da UFSC em 2003. Nesta última crônica, por exemplo, perceberam, com nossa ajuda, que se tratava de um texto para um público específico (alunos vestibulandos), de uma época igualmente específica (época de realização de concursos vestibulares da UFSC), bem como perceberam a relação com o jornal em que a crônica circularia (DC). Nas demais crônicas, a análise foi semelhante. Às vezes, não chegaram a esgotar os aspectos verbais, mas alcançavam êxito nos aspectos extraverbais; às vezes, não alcançavam êxito nos aspectos extraverbais, mas alcançavam nos verbais. Ainda nesse encontro, exploramos o terceiro grupo de crônicas, que permitiu abordar a intercalação de gênero, o humor e a ironia. A análise dos aspectos extraverbais dessas crônicas tornou-se mais fácil, dado que já haviam descoberto algumas de suas características extraverbais quando da exploração dos aspectos verbais.

No vigésimo sétimo encontro analisamos o quarto grupo de crônicas. Para esse grupo, as observações foram sobre discurso velado, ironia e intercalação de gênero. O discurso velado e a ironia foram bem mais difíceis de serem percebidos pelos alunos, talvez pela complexidade do conteúdo dos textos apresentados, talvez pela falta de maturidade dos alunos, ou, ainda, por sua falta de conhecimento político e de mundo. Quer seja por uma coisa ou por outra, isso demonstra que a abordagem desse gênero precisaria voltar em outro momento da vida escolar para que pudesse ser melhor assimilado e essas características melhor compreendidas.

Feita a discussão com os alunos sobre a dimensão verbal e extraverbal do gênero crônica, passamos ao item “c” previsto nas estratégias para essa atividade de análise dos aspectos verbais e extraverbais.

**c) Comparação do gênero crônica com outros gêneros jornalísticos (resenha, notícia e reportagem).**

Nessa atividade, após lido e visualizado na transparência um enunciado de cada gênero (resenha, notícia e reportagem), em comparação com a leitura e a visualização dos enunciados do gênero crônica, os alunos souberam dizer que a resenha, a notícia e a reportagem não eram crônicas, mas não souberam, nesse primeiro momento, dizer por que não eram crônicas.

Essa percepção só ocorreu no encontro seguinte (vigésimo oitavo), quando passamos a analisar, em conjunto, a dimensão verbal e a extraverbal dos outros gêneros (notícia, reportagem e resenha). Em primeiro lugar, de posse do periódico onde figuravam os gêneros (notícia, reportagem e resenha), como um dos aspectos da comparação, mostramos que ocupavam lugares diferentes entre si e diferentes da crônica. A resenha, principalmente, chamou mais a atenção porque fazia parte de um encarte do jornal, um caderno especial só de resenhas. Durante a discussão, lembramos aos alunos que as crônicas sempre eram publicadas na seção do jornal chamada **caderno 2**. Em seguida, alguns alunos apontaram (na [resenha](#), na [notícia e na reportagem](#)) a inexistência da foto do autor e da ilustração. Outro aspecto identificado durante a discussão foi o tom mais **sério** (nas palavras dos alunos) presente nesses outros gêneros, o que comumente não encontraram nas crônicas lidas. Diante dessa informação, polemizamos com os alunos o fato de as crônicas que lemos do cronista Arnaldo Jabor, por exemplo, também terem esse tom de seriedade, por isso, esse não poderia ser um argumento contundente. No entanto, após breve silêncio, veio a resposta: “é, mas as crônicas do Jabor têm ironia” (fala de aluno). Perguntados sobre esse fato, os demais alunos concordaram com o posicionamento do aluno autor da afirmação acima.

Depois, em conversa informal com alguns alunos, perguntamos por que não haviam se manifestado a respeito das diferenças quando fizemos a primeira discussão. Como resposta, disseram que não haviam se manifestado porque não sabiam exatamente o que dizer, embora soubessem que não se tratava do mesmo gênero. Outro fator que pressupomos ter contribuído para que os alunos não discutissem as diferenças dos gêneros no primeiro momento da discussão foi o fato de que a questão fora colocada para eles no final de duas aulas de trabalho exaustivo e, como se não bastasse, nas últimas aulas do dia. Considerando isso, também, é que retomamos a discussão no encontro seguinte. Essa circunstância reforça a idéia de que, às vezes, o problema de aprendizagem pode não estar necessariamente no conteúdo ou na explicação, mas em fatores externos ao professor e ao aluno e que constituem o todo da interação. Cabe ao professor detectar essa situação e procurar reverter o quadro. E, em se tratando de pesquisa-ação e de educação, questões dessa natureza devem igualmente ser consideradas e respeitadas.

Concluídas as atividades de leitura analítica das crônicas, bem como feita a comparação do gênero crônica com outros gêneros (resenha, notícia, reportagem), pudemos passar às atividades seguintes previstas no PEP: desenvolver as atividades de produção textual escrita do gênero crônica. É a essas atividades que a seção seguinte se reportará.

**[Retorno ao sumário](#)**

## 4.2 O terreno escolar como lugar da interação: a colheita

Após a leitura exploratória das crônicas e o confronto dos gêneros, passamos para as atividades de produção textual do gênero crônica. Com as atividades propostas para esta parte do PEP, chegamos ao ponto crucial da pesquisa: construir e constatar a viabilização ou não da [proposta didático-metodológica de ensino/aprendizagem da produção textual do gênero](#)

[crônica](#). De certa forma, as atividades de produção textual decidiriam se as partes anteriores previstas no PEP (as concepções dos alunos sobre texto e a leitura de crônicas diversas do gênero proposto para o trabalho) foram bem desenvolvidas ou se houve falhas nelas. Na verdade, essas partes antecedentes concorreram para a efetivação e o sucesso da proposta didático-metodológica cuja finalização culminaria nesta última atividade: a produção textual da crônica, bem como sua divulgação para o leitor efetivo.

**[Retorno ao sumário](#)**

#### 4.2.1 A produção textual do gênero crônica

A partir das atividades de leitura/reconhecimento do gênero passamos, ainda no vigésimo oitavo encontro, às atividades de produção textual. Nessas atividades, os alunos foram convidados a iniciar sua produção textual na escola, podendo terminá-la em casa, desde que a deixassem pronta para o encontro seguinte (vigésimo nono). Os alunos já sabiam que suas crônicas seriam publicadas posteriormente (no final do ano letivo) no jornal coordenado pela professora (a produção desse jornal é aquela prevista no projeto I do PE da professora). O interlocutor, de certa forma, já estava determinado, embora as crônicas só fossem chegar a esse interlocutor no final do ano, situação que poderia comprometer o teor de algumas crônicas que se pretendessem mais marcadas temporalmente no que se refere ao seu conteúdo. Também sabiam que, por ora, os interlocutores efetivos de suas crônicas seriam os próprios alunos da sala, a professora e o pesquisador. Os assuntos sobre os quais produziriam seus textos foram de livre escolha.

Embora tivéssemos deixado livre para os alunos decidirem sobre que assunto e como (estilo e composição) escrever, após o término do encontro, ao avaliarmos os procedimentos metodológicos utilizados e a condução do trabalho desse vigésimo oitavo encontro,

perpassando cada detalhe das aulas lecionadas, deparamos com uma questão que poderia se constituir em falha seriíssima: não havia um leitor efetivo, naquele momento, para as crônicas dos alunos, salvo os alunos, o pesquisador e a professora. A situação de interação era aquela comum da esfera escolar: escrever para o professor. Faltava um interlocutor mais **autêntico, efetivo e imediato** para a produção daqueles textos. Diante desse impasse e considerando que a escola não possuía um jornal (nem digital, nem impresso) para a publicação das crônicas; que o projeto da professora que contemplava a realização do jornal digital ficaria pronto só próximo ao final do ano; e que não havia tempo nem recursos para a elaboração de um jornal impresso, houve a necessidade de pensarmos uma forma alternativa para buscarmos leitores efetivos para as crônicas a serem produzidas, ou seja, a concretização de um espaço de circulação e, portanto, de interação, para que esses textos se constituíssem efetivamente em textos não escolarizados, ou seja, enunciados efetivos.

A opção de elaborar uma antologia de crônicas foi rejeitada, pois o que queríamos era algo mais próximo possível da realidade de circulação do gênero. A ausência de uma situação de interação imediata mais **autêntica, efetiva** e mais próxima do gênero tal como produzido na esfera jornalística nos intrigou, porque nas abordagens feitas nas atividades antecedentes à da produção textual, havia ficado clara a necessidade de contemplarmos a dimensão verbal e a extraverbal quando da produção textual do gênero, mas, pelo que tudo indicava, a dimensão extraverbal imediata ainda não estava bem definida para este momento em que os alunos foram levados à produção textual das suas crônicas.

Diante disso, com o uso de perspicácia, exigida de quem se pretende professor de escola pública, conseguimos, entre o encontro recém-ministrado e o seguinte, evitar a falha em tempo. Contatando um Colégio particular de Ensino Médio<sup>20</sup>, conseguimos a liberação de um espaço na sua *homepage* (<http://www.colegiouniversitario.com.br>) para a publicação de todas as crônicas dos alunos, incluindo a foto dos alunos-cronistas.

---

<sup>20</sup> Colégio Universitário: Sociedade Blumenauense de Ensino Ltda.

Claro que esse ainda não foi o espaço ideal para a publicação/circulação das crônicas. O adequado seria a publicação em jornais, escolar ou não escolar, no espaço específico para as crônicas. Isso, no entanto, foi visivelmente inviável, quer pelo número de crônicas que se quis contemplar para a publicação, quer pelas condições dos jornais, que não poderiam abrir espaço para tantas publicações. Dessa forma, esse espaço conseguido na *homepage* do Colégio, embora com leitor efetivo, ainda assim não é o espaço de sua circulação prevista nem nesse ambiente, mas apenas **similar**, pois as crônicas também não foram publicadas no espaço específico em que geralmente o cronista daquele colégio publica as suas crônicas. No entanto, a propósito dessa situação, Geraldi (1991, p.162) sugere, como prática possível para a realização de um projeto de produção de textos, “a destinação desses textos a interlocutores reais ou possíveis”. Diante disso, a conquista de um leitor efetivo para as crônicas tornou-se uma motivação para os alunos escreverem, pois “ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, onde se constitui como tal: assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva” (GERALDI, 1991, p. 161). Ter alguém para ler o texto e perceber a linguagem como interação influenciou os alunos na produção das suas crônicas, porque, ainda nas palavras de Geraldi (1991, p. 166),

[...] a leitura é integrada à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal”.

Para Geraldi, o produto do trabalho de produção se oferece ao leitor e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico. A produção deste (o leitor) é marcada pela experiência do outro (o autor). O texto é, pois, o lugar onde o encontro, a interação se concretiza.

Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com “espaço em branco” que se expõe como acabado, produzido, já que resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito. O leitor trabalha para

reconstruir este dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras. (GERALDI, 1991, p. 167)

Como a reflexão sobre a necessidade de um leitor efetivo ocorreu no intervalo de tempo entre um encontro e outro, o que prevíamos para o vigésimo nono encontro era, certamente, que não houvesse produção de crônicas em massa, o que de fato não houve. Por isso, além de conseguir um leitor efetivo, ou seja, uma situação de interação verbal efetiva, elaboramos uma lista de orientações para os alunos utilizarem na ocasião da produção das suas crônicas. Assim, no vigésimo nono encontro, constatando a realidade da não-produção **prevista**, entregamos aos alunos aquilo que lhes faltava para a produção das crônicas, como eles mesmos puderam perceber, ou seja, uma motivação para escrever: a lista de orientações (questões verbais e extraverbais) que pudessem servir como constitutivas para a produção da situação de interação do gênero crônica. Dentro das questões extraverbais estavam, principalmente, as informações sobre a publicação das crônicas, sobre o *site* da Internet, a previsão de leitores efetivos, conforme segue abaixo:

**Caro estudante, ao escrever sua crônica, procure levar em consideração os seguintes aspectos que fazem parte de sua produção:**

1. Qual é o provável público leitor de sua crônica?
2. Qual o objetivo da crônica?
3. Qual o seu objetivo como escritor ou escritora?
4. Que assunto será abordado? Político ou cotidiano?
5. Como ele será abordado?
6. O que tudo você leu sobre esse assunto?
7. É um assunto de conhecimento geral do povo?
8. É para um público específico?
9. Qual é o veículo que divulgará sua crônica?
10. Em que época estamos vivendo?
11. Qual o contexto sócio-político-cultural-econômico?
12. Será publicada em um dia da semana específico?
13. Qual o objetivo do veículo divulgador?
14. Qual o tom você quer dar à crônica: ironia, humor, ambos?
15. Como será a composição do texto? Terá diálogo, será uma montagem, um comentário, enfim, como você comporá o texto?
16. Que objetivo você quer alcançar com a montagem nesse estilo escolhido?
17. O título é sugestivo?
18. Há relação entre o título e o desenvolvimento da crônica?
19. Como será a ilustração?
20. Há relação entre a ilustração e o texto verbal?
21. Como será a foto que representará você na crônica?
22. Observar o espaço limite no veículo para a publicação da crônica.
23. Observar o tempo limite para o envio da crônica para a publicação.



24. Observar que o veículo (a Internet) é de alcance internacional.
25. Você espera e-mails comentando algo sobre sua crônica?
26. Você espera e-mails criticando sua crônica por algum aspecto?
27. Você espera e-mails elogiando sua crônica?

A mudança no planejamento passou despercebida dos alunos porque alegamos que a apresentação da lista de orientações e a informação sobre a publicação tardia faziam parte da estratégia do trabalho, uma vez que queríamos mostrar, na prática, a importância de percebermos o interlocutor na produção textual e as características do gênero do texto a ser produzido. Após esses esclarecimentos, exploramos com os alunos a lista de orientações item por item, para, só então, os alunos retomarem suas produções.

A partir dessa lista de orientações e da discussão com os alunos, bem como a divulgação aos alunos do local para a publicação de seus textos, pudemos, neste vigésimo nono encontro, retomar o trabalho e propor, com mais propriedade, a produção textual das crônicas, pois a dimensão extraverbal, ou seja, a situação de interação já estava melhor caracterizada. Os alunos começaram a produzi-las em sala e foram orientados para terminá-las em casa e trazê-las no dia seguinte<sup>21</sup>, quando seriam recolhidas para correção e, posteriormente, devolvidas para a reescritura e digitação no trigésimo encontro, pois essas questões já faziam parte do processo de produção textual desse gênero: tempo limite para a produção da crônica, número de linhas, digitação dos textos e produção da ilustração para seu texto. Para auxiliá-los nesse processo, disponibilizamos a tarde do dia em que ocorreu o vigésimo nono encontro para orientações individuais sobre a produção dos textos. A fotografia de cada aluno também seria tirada na escola.

O fato é que o cronograma previsto para o dia não ocorreu, porque dos 38 alunos envolvidos na pesquisa, apenas duas alunas compareceram ao encontro extra-classe para as orientações; cerca de 20% dos alunos não produziram o texto em casa; dos 80% que

---

<sup>21</sup> Esse dia foi um dos dias intermediários entre aqueles de encontro habituais em que estivemos na escola, fora do período das aulas de LP, somente para recolher as produções textuais.



produziram o texto, apenas dois alunos entregaram o texto para a correção no dia previsto e 60% dos alunos que produziram o texto ainda não haviam feito a ilustração.

Diante dessa situação, procuramos, no trigésimo encontro, equacionar essa questão. Para os alunos que não criaram a ilustração, demos a oportunidade de fazê-la nesse encontro e para os que nada produziram demos novo tempo e investimos em outro recurso didático-pedagógico para o incentivo à produção textual, a fim de que alcançássemos êxito no número de crônicas previsto.

Um motivo que possa ter levado os alunos a não produzir o texto em casa, apesar de ser a minoria a se enquadrar nessa situação e de já ter sido feita a discussão acerca do gênero crônica, pode ter sido, por um lado, a falta de maturidade dos alunos e, por outro, o fato de que em casa eles procuram escrever “sentimentos”, como eles próprios afirmaram em suas respostas às perguntas da primeira atividade sobre “texto”; ou porque não havia menção à “nota” como critério de avaliação, portanto, não havia o que os obrigasse a produzir o texto. Essa atitude é compreensível, uma vez que a nota tem balizado a produção textual de qualquer natureza nas escolas.

A estratégia metodológica utilizada para incentivar os alunos que não haviam produzido seu texto foi sugerida pela professora da turma, pois ela trabalhara com o mesmo método na outra turma e obtivera sucesso. A estratégia da professora consistia na aplicação de uma técnica: que os alunos fechassem os olhos e pensassem em alguma “cena do cotidiano”. O objetivo da técnica era preencher o quadro-negro com dicas (*brain storm*) sobre as quais eles pudessem escrever. No entanto, o resultado foi pouco satisfatório, uma vez que só quatro alunos quiseram se manifestar, e isso após grande insistência. Além do mais, as cenas que mencionaram foram “pobres”, segundo o ponto de vista da própria professora, comparando esse resultado com outros melhores conseguidos por ela em outras turmas ao trabalhar o

gênero crônica, embora esse trabalho fosse feito com outro enfoque teórico-metodológico<sup>22</sup>. A professora revelou-se surpresa com o resultado obtido nesta turma com que desenvolvíamos a pesquisa. A estratégia de fechar os olhos parece que serviu apenas para prolongar mais o sono de quem já havia entrado na sala sonolento. Talvez o horário tenha contribuído para o seu insucesso, uma vez que todas as segundas-feiras, dias em que a aula de Português é a primeira, os alunos se apresentam sonolentos, apáticos e sem muita disposição para qualquer atividade.

De certa forma, o insucesso com essa estratégia não chegou a comprometer a produção textual, apenas criou mais um obstáculo a ser vencido. Sem desistirmos e repensando rapidamente na reversão do quadro que se apresentava, entre uma brincadeira e outra com os alunos como forma de **acordá-los**, convidamos os alunos à mudança de ambiente: Que todos se encaminhassem ao refeitório da escola, cujo espaço e arejamento era maior. Com essa mudança de ambiente, os alunos também mudaram sua atitude. Parece que todos, mesmo que inconscientemente, protestavam em silêncio sonolento contra as quatro paredes da sala de aula.

O fluxo das produções foi surpreendente. Houve, inclusive, a revelação de um ilustrador de “mão cheia” que passou a ilustrar as crônicas dos colegas que o solicitavam. Isso foi animador para a turma e para o aluno. Pedimos, inclusive, que ele assinasse sua ilustração em cada texto, afinal, sempre há um ilustrador para as crônicas, que não necessariamente é o autor do texto escrito. Essa situação deu um elemento caracterizador a mais ao gênero: a presença da figura e o ilustrador. Outro aspecto interessante foi a troca de sugestões entre os alunos, facultada pelo espaço maior de circulação propiciado pelo novo ambiente e pela liberdade para circularem, falarem e trocarem idéias. Produzidas as crônicas, o encontro estava no término. Recolhemos algumas produções para a correção e sugerimos que as

---

<sup>22</sup> Esse enfoque foge do escopo do nosso trabalho, porque o nosso objetivo não foi a comparação do nosso enfoque teórico-metodológico com o enfoque dado pela professora.

na segunda aula do vigésimo encontro e terminaram na última aula do vigésimo primeiro encontro.

No vigésimo segundo encontro, lemos as crônicas [Beijando com capricho](#) e [Mandou o bilhete e foi dormir](#) (Mario Prata). A primeira foi lida oralmente pela professora e a segunda, por nós (pesquisador). Distribuímos, também, outras crônicas para serem lidas pelos alunos e interpretadas/dramatizadas em grupo. Cada grupo recebeu uma crônica diferente da dos outros grupos. A interpretação/dramatização pelos alunos foi um recurso didático-pedagógico que utilizamos para que a leitura não ficasse maçante e apenas na voz do pesquisador. Ainda nesse encontro já houve a apresentação de alguns grupos, que puderam ler e dramatizar a crônica que receberam. Os demais grupos apresentaram-se no encontro subsequente, momento em que houve a **presença-surpresa** do escritor Maicon Tenfen na sala de aula.

Para esse vigésimo terceiro encontro, reservamos as apresentações das crônicas do referido autor. Em seguida, realizamos um bate-papo sobre o tema **ser cronista** (autoria do gênero). Nesse bate-papo, os alunos primeiramente ouviram o escritor discorrer sobre sua profissão, sobre os romances que já publicou e curiosidades a seu respeito. À medida que os alunos iam se sentindo mais à vontade com a presença do escritor, começaram a questioná-lo sobre alguns aspectos relativos ao tema proposto para aquele encontro. Dentre as perguntas feitas, destacamos algumas que julgamos mais relevantes para ilustrar a discussão. Uma das curiosidades dos alunos foi saber como foi a entrada do escritor para a vida de cronista. Como resposta, ele disse:

Quando eu estudava no Ensino Médio, tinha um professor de Língua Portuguesa que gostava de ler crônicas para a classe. Paulo Mendes Campos, Fernando Sabino, Rubem Braga, Luis Fernando Verissimo, só os feras. Eram textos super legais, muito engraçados, que me encantavam e faziam a turma toda rir. Pensei com meus botões: é isso que eu quero ser. O resto é história. Mudei-me para Blumenau e durante sete anos escrevi crônicas para jornais menores, de pouca circulação. No fim de 2002, me convidaram para escrever no Diário Catarinense e lá estou até hoje (TENFEN, 2003).

produções restantes fossem passadas a limpo para serem entregues no dia seguinte<sup>23</sup>, o que desta vez aconteceu. Terminada essa atividade, pudemos passar à seguinte: correção, reescritura e digitação dos textos. De posse das crônicas produzidas pelos alunos, realizamos as orientações<sup>24</sup> em casa, para que a reescritura pudesse ocorrer no trigésimo primeiro encontro.

Para as duas aulas do trigésimo primeiro encontro havíamos previsto a seguinte organização: enquanto a professora aguardava com os alunos em sala de aula, durante a primeira aula, os alunos, um a um, eram “liberados” pela professora para que, em lugar reservado, pudessemos (pesquisador e aluno) conversar sobre as orientações acerca do texto produzido pelo aluno. Dessa forma, durante a primeira aula, atendemos praticamente a todos os alunos, principalmente aqueles cujos textos apresentavam necessidade de maior orientação. Aproveitavam, ainda, o tempo da primeira aula para proceder à reescritura do seu texto. Para a segunda aula desse encontro, todos os alunos foram encaminhados à sala de informática, uma vez que, de acordo com o calendário escolar, era somente esse o horário disponível para essa turma ocupar os computadores.

Ainda para esse trigésimo primeiro encontro, havíamos marcado as poses para as fotografias. No entanto, a máquina digital, que seria **socializada** pela Prefeitura – governo popular – não foi emprestada, por ser de uso exclusivo dos coordenadores da Secretaria da Educação da Prefeitura. Diante disso, encarregamo-nos de providenciar outra máquina adequada para a realização do trabalho. Mais um contratempo, embora solucionado com êxito: as fotos foram feitas em outro dia após esse trigésimo primeiro encontro. Além disso, como os alunos são do Ensino Fundamental, por isso menores, havia, ainda, a necessidade de pedir [autorização aos pais](#) para tirar as fotos e exibi-las no *site*. Isso porque nem nós

---

<sup>23</sup> Esse dia foi mais um dos dias intermediários entre os dias de encontro habituais em que estivemos na escola somente para recolher as produções textuais.

<sup>24</sup> A expressão **correção** que utilizamos neste trabalho significa a orientação que demos ao aluno para reverem os aspectos superficiais do texto, quando necessário.

(pesquisador), nem a escola e nem o Colégio Universitário teriam controle sobre as fotografias exibidas. A Internet é um espaço em que todos podem copiar as fotos e dar a elas o destino que bem quiserem. Nesse sentido, precisávamos que os pais assumissem total responsabilidade sobre essas circunstâncias, pois, caso contrário, as fotos não poderiam ser exibidas. Enviados os formulários de autorização aos pais, constatamos que, dos 38 alunos, 6 pais não aceitaram a exibição da foto de seu filho; tal atitude foi respeitada, naturalmente.

Quanto ao processo de correção, do total de 38 alunos, apenas três não produziram sua crônica com o mesmo entusiasmo percebido nas produções dos demais alunos. O mais interessante e animador foi que pouco precisamos corrigir nos textos produzidos pelos alunos. A maioria dos textos teve mais necessidade de ser revista quanto aos aspectos gramaticais referentes à ortografia e concordância que à adequação ao gênero. Quando muito, agimos da forma como Geraldi (1991, p. 164, grifo do autor) sugere que o professor aja em relação à escolha de estratégia de dizer no ato da produção textual por parte do aluno:

Talvez seja neste tópico que mais se dará a contribuição do professor que, não sendo destinatário final, faz-se *interlocutor* que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “co-autor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu.

A bem da verdade, nosso trabalho na correção dos textos não chegou a ser de co-autor, mas apenas de **opinante** sobre algumas mudanças ou acréscimos para caracterizar melhor a ironia ou o humor das crônicas, por exemplo. E geralmente essas observações referiam-se ao final dos textos. A crônica [Os convites](#) (Iuri Leonardo Agostinho), por exemplo, tinha o seguinte final na primeira versão:

– Sim, você não vai receber mais convites, só eu?  
– Decerto sim, mas vou ligar para a Fundação.  
Até agora não ligou, mas vamos ver se vai receber o próximo convite, se não receber, quem sabe o que vai acontecer.

Para esse texto, em especial, fizemos a seguinte observação:

Muito legal! Gostei do seu texto! É isso aí! Vejo que você escreve muito bem! Observe, apenas, se você não poderia dar um tom maior de humor para o final do texto, no sentido de você tomar as dores do seu amigo, ou afirmar a idéia de que o bom disso tudo é receber os convites? Pense nisso, abraço, Jorge.

A sugestão foi aceita e o final é o que segue:

— Sim, você não vai receber mais convites, só eu?  
— Decerto sim, mas vou ligar para a Fundação.  
Até agora não ligou, mas vamos ver se vai receber o próximo convite, se não receber, eu mesmo ligo pra lá! Ora essa! Ele também acha legal receber cartas!!

Outro caso, só para ilustrar o papel do professor no processo de produção textual, ocorreu com o texto [Sem assunto](#) (Bianca Andrade de Liz). A primeira sugestão que demos já foi sobre o próprio assunto, ou seja, sobre o que escrever a crônica. Na atividade de produção textual, a aluna estava angustiada porque não sabia sobre o que escrever, dizia não ter assunto, momento em que sugerimos que ela escrevesse sobre a própria idéia de não ter assunto para escrever. Após iniciada a produção, novamente apareceu a dúvida em como continuar o texto. Daí a sugestão da intercalação de um diálogo para associar a escritura de sua crônica à realidade vivenciada por muitas pessoas que supostamente **não têm** sobre o que falar, no entanto, sempre acabam estabelecendo algum tipo de conversa, mesmo que só para manter o contato. A sugestão foi aceita e a versão do texto abaixo já foi a definitiva:

### **Sem assunto**

Tendo que fazer uma crônica e não ter conseguido pensar no que fazer, pensei por que não fazer uma crônica sobre nada?

Temos crônicas que falam do cotidiano, assuntos íntimos da vida de um casal, coisas que acontecem na farmácia e blábláblá..., enfim, temos inúmeras crônicas sobre vários assuntos.

— Como é? Crônica sem assunto?

— Isso, crônica sem assunto!

É como as conversas das pessoas hoje em dia, elas se falam... mas não têm assunto:

— Que frio não?

— Pois é né.

— Esse clima ultimamente...

— O tempo....

— Será o clima ou o tempo?

— O tempo ou o clima?

— Ah... não sei!

— “ Tu não acha” que esse seria um bom assunto para uma crônica?

— Acho. Tanto que, poso concluir por aqui.

Para o final, demos nova sugestão à aluna. Antes, a crônica terminava da seguinte forma:

— Ah... não sei!  
Mas, agora me lembrei de um assunto... só que agora já acabei a crônica.

Demos a sugestão porque o final parecia mostrar a angústia de quem quer terminar o texto rápida e irrefletidamente. Além do mais, a expressão “agora me lembrei de um assunto” não dizia com clareza que o “assunto” a que ela se referia era justamente o “sem assunto”, embora essa fosse a intenção da autora, pois confirmou isso em conversa oral que tivemos. E foi para caracterizar melhor essa intenção que sugerimos a inserção de mais uma fala no diálogo, de onde surgiu “— Tu não acha que esse seria um bom assunto para uma crônica?” e, por conseguinte, a última “— Acho. Tanto que posso concluir por aqui”.

Fizemos, inicialmente, essas orientações/correções em trabalho solitário, mas discutidas com cada aluno individualmente no momento antecedente à digitação dos textos. Alguns alunos não acharam interessantes as sugestões propostas e deixaram seu texto do jeito que estava.

Vale salientar que a realização efetiva da proposta didático-metodológica de produção textual escrita que desenvolvemos na escola se deveu muito à maturidade pedagógica, digamos assim, da professora e da sua disposição para auxiliar nosso trabalho sempre que fosse necessário.

**[Retorno ao sumário](#)**

escola e da sua professora, foram levados ao Colégio Universitário para o lançamento das crônicas na *homepage*. Lá, aguardávamos os alunos com o **cenário** montado. As crônicas foram lançadas como **notícia do dia** e ficaram arquivadas no *site* por tempo indeterminado<sup>26</sup>.

Para o dia do lançamento, elaboramos o seguinte cronograma:

Cronograma para o lançamento das crônicas, quarta-feira, dia 13 de agosto, às 7h30, no Colégio Universitário.

7:30 - chegada dos alunos no colégio.

- exploração do *site* e leitura de algumas crônicas.

8:20 - mesa-redonda com o jornalista e escritor Carlos Silva da Silva e com o escritor Maicon Tenfen

9:10 - intervalo

9:20 - preparação, no laboratório de informática, para o bate-papo.

9:50 - bate-papo virtual com o escritor Mario Prata, Carlos Silva da Silva, Maicon Tenfen, Rosângela Hammes Rodrigues, pesquisador e alunos.

10:10 - encerramento/avaliação

11:10 - retorno à escola.

Após serem recepcionados no Colégio Universitário e encaminhados ao auditório, os alunos, a diretora da escola e a professora da turma ouviram algumas palavras que proferimos para a [abertura do evento](#) e, em seguida, ouviram o responsável pelo *site* do Colégio Universitário, Paulo Bombonatti, ao fazer a exploração e a demonstração de onde se encontravam as crônicas e de como deveríamos proceder para encontrá-las. Na ocasião também foi mostrado aos alunos outro endereço virtual, o blog [www.bombonatti.blogspot.com](http://www.bombonatti.blogspot.com), que inclui as crônicas atualizadas diariamente de alguns cronistas, entre eles, aqueles cujas crônicas foram usadas para esta pesquisa. Terminada essa parte, o Sr. Paulo exibiu a galeria de fotos dos alunos. A descontração foi total ao visualizarem suas fotos na Internet. Ao terminarem de ver as fotos, assumimos novamente o comando da turma e procedemos à leitura do texto de nossa autoria, [Luis Armstrong, samba não!](#) (Jorge Marcos Bussarello). Esse texto, em forma de crônica, esclarece ao leitor o trabalho de pesquisa desenvolvido com os alunos e abre a proposta de trabalho no *site*. Em

---

<sup>26</sup> As notícias do dia, no *site*, são as notícias que são apresentadas na página principal da *home page* e ficam lá até serem substituídas por outras notícias. As crônicas, após o dia do lançamento, ficaram como “notícia do dia” por uma semana, depois foram arquivadas na *home page* em **notícias** de agosto de 2003, sob o título **crônicas e charges**, disponíveis em <http://www.colegiouniversitario.com.br>



#### 4.2.2 O lançamento das crônicas e a avaliação dos alunos

Terminados os trabalhos desenvolvidos com os alunos na EBM Adelaide Starke, de posse das crônicas digitadas e das suas ilustrações, iniciamos o trabalho de digitalização das ilustrações e a organização das crônicas em arquivo digital para que pudéssemos colocá-las no *site* do Colégio Universitário. Entre o último encontro (trigésimo primeiro) com os alunos e o dia do lançamento (trigésimo segundo), disponibilizamos de uma semana para outra os preparativos para o dia do lançamento: elaboração e envio de [autorização](#) para a escola liberar os alunos para se deslocarem até o centro da cidade, onde se situa o Colégio Universitário, bem como a [requisição de um profissional](#) da escola, responsável pelos alunos, para acompanhá-los ao Colégio Universitário; elaboração e envio de [convites à direção da escola](#) e [à professora](#) para participarem do lançamento; elaboração de [autorização para os pais dos alunos](#) permitirem que os filhos se deslocassem até o Colégio Universitário em horário de aula; elaboração e envio de [convite aos alunos](#) para o lançamento de suas crônicas; elaboração de [convite ao escritor](#) Maicon Tenfen e [ao jornalista](#) Carlos Silva da Silva para comporem a mesa-redonda no dia do evento e participarem do bate-papo; [convite ao Mário Prata](#) e [à professora e orientadora Dr<sup>a</sup> Rosângela Hammes Rodrigues](#) para participarem do bate-papo virtual com os alunos; providência de ônibus para levar os alunos da Escola ao Colégio Universitário; autorização ao Colégio Universitário para a visita dos alunos e reserva dos equipamentos necessários para o dia do lançamento (contato oral).

No trigésimo segundo encontro<sup>25</sup>, após a semana de preparativos, as crônicas já estavam disponíveis no *site* do Colégio Universitário com as respectivas fotos, bem como todos os demais preparativos já acertados. Nesse dia, os alunos, acompanhados da direção da

---

<sup>25</sup> Esse encontro teve uma duração maior que os demais. Usamos a manhã inteira para o lançamento das crônicas, incluindo o traslado dos alunos da EBM Adelaide Starke até o Colégio Universitário.

seguida, convidamos os alunos a lerem algumas de [suas crônicas](#)<sup>27</sup> e a comentá-las, se quisessem. As crônicas foram lidas pelos seus autores. Também respeitamos o direito daqueles que não quiseram ler, o que foi a minoria.

A leitura das crônicas foi **interrompida**, como já era previsto, para a [mesa-redonda](#) do [jornalista](#) e do [escritor](#). Após a mesa-redonda, houve um intervalo para o lanche que oferecemos aos alunos. Como o bate-papo virtual não ocorreu, retomamos a leitura das demais crônicas<sup>28</sup>. Novamente surgiu o momento de [descontração](#), de risos, comentários e interação entre os alunos sobre as crônicas lidas.

Para o fechamento, os alunos foram convidados a realizar, de forma livre, subjetiva e por escrito, a [avaliação](#) da proposta metodológica de ensino/aprendizagem da produção textual escrita que desenvolvemos. Tomamos essa atitude porque consideramos que em se tratando de pesquisa-ação, não poderíamos privar os alunos, que foram os sujeitos envolvidos nessa pesquisa, de sua opinião e avaliação do processo.

Como os alunos já tinham certa familiaridade conosco, ficaram bem à vontade para dizer o que pensavam a respeito. Seus comentários foram livres e anônimos. O quesito “nota”, avaliação que geralmente é determinante para a coerção dos alunos, ainda não havia sido atribuído aos alunos. Tampouco faria diferença para a nota que receberiam, pois a avaliação do trabalho poderia ser feita por eles, como dissemos, de forma anônima. No entanto, das 24 observações recolhidas, apenas 6 alunos não se identificaram e 18 alunos fizeram questão de se identificar e marcar sua posição de interlocutor.

---

<sup>27</sup> Os textos produzidos pelos alunos e suas fotos, bem como o texto do pesquisador seguem anexos. Claro que a disposição estética (diagramação) em que as crônicas se encontram no anexo não foi a mesma que figurou no *site*, porque são suportes diferentes, por isso, impossível de reproduzir fidedignamente. O que segue no anexo é, no entanto, uma diagramação semelhante à das crônicas produzidas pelos alunos na ocasião do desenvolvimento da pesquisa na escola.

<sup>28</sup> O cronograma acima não pôde ser cumprido à risca porque o escritor Mário Prata, convidado para o bate-papo virtual, não compareceu à sala. Diante disso, os alunos não foram ao laboratório de informática. Eles usaram esse tempo para continuar, animadamente, a leitura de suas crônicas.

As considerações sobre o trabalho foram altamente positivas, quer quanto à proposta didático-metodológica, quer quanto aos procedimentos didático-pedagógicos usados. Também se pôde observar o carisma construído entre o pesquisador e os alunos, aspecto importantíssimo a se considerar em se tratando de pesquisa-ação.

Nessas aulas que tive com o professor Jorge eu aprendi muito, principalmente no assunto de crônica. As aulas foram criativas porque todo mundo aprendeu com você. Obrigado professor Jorge.

Adorei as aulas foi uma coisa diferente e bem divertida. Achei muito legal, pois descobrimos coisas legais e a princípio, agora sabemos fazer crônicas (hehehe). Talita A. Mondini.

Achei as aulas do senhor ótimas, deu para ter uma ótima noção sobre crônicas. De uma forma dinâmica desenvolvemos um trabalho muito interessante. Você está de parabéns!  
T+ Daiane.

Eu gostei muito de trabalhar com você, sobre as crônicas. Foi muito interessante, um trabalho diferente. Não iremos nos esquecer, porque tenho certeza que você preparou tudo com muito carinho. Aposto que nós todos da 8ª. B não nos esqueceremos desse trabalho, que servirá para todos nós no futuro. Desejo que você seja mto [sic] feliz, realize todos seus sonhos.  
Di sua aluna e “miguinha” Gislaine.

Eu gostei muito de ter essa oportunidade de todos nós divulgar nossas crônicas na internet, foi muito interessante trabalhar com você Jorge. Espero revê-lo de novo!!! Obrigado por nos dar essa oportunidade. Parabéns pelo seu trabalho!! Beijos, até a próxima!  
Jéssica Stahnke.

Após a atividade de avaliação dos alunos, fizemos o [encerramento dos trabalhos](#), com agradecimento à direção da escola, aos alunos e, principalmente à professora da turma.

**[Retorno ao sumário](#)**

## 5 Avaliação da proposta didático-metodológica

Esta pesquisa que realizamos está longe de ser uma receita: ela não tem nem autoridade nem o direito de fazê-lo. A proposta didático-metodológica apresenta-se como

uma sugestão possível para o trabalho com os gêneros do discurso no ensino/aprendizagem da produção textual. Além do mais, procurou desenvolver o que os documentos oficiais (PCNs e PC-SC) propõem que façamos ao trabalharmos com o ensino da língua materna.

Desenvolver uma pesquisa cujo objeto de ensino seja o texto, ou seja, o ensino/aprendizagem da sua produção, é, também, assumir o compromisso de “enfrentar padrões cristalizados ao longo da história educacional” (ROJO, 2001, p. 332). Ora, essa é a questão delicada, o desafio: diminuir o espaço de um ensino cristalizado de gramática (teoria) para propor o ensino do texto, como também defende Possenti (1996). No entanto, esse parece ser o desafio do professor na atualidade. Esse parece ser o desafio do professor que pretende mudar os rumos da história da disciplina e da própria história. Esse parece ser o desafio do professor que, acima de tudo, é um professor que lê, que escreve e que vê, junto com Possenti e outros teóricos no assunto, a necessidade da produção textual nas escolas, mesmo que isso signifique quebrar paradigmas. Esse foi também o nosso desafio e, como tal, precisa receber um olhar avaliativo.

Dizemos isso, porque a avaliação da pesquisa desenvolvida foi um dos objetivos centrais do projeto e, em se tratando de ensino/aprendizagem da produção textual, por sua própria complexidade teórica e didática, há necessidade de estarmos atentos aos nossos procedimentos teórico-metodológicos. Nesse sentido, a proposta didático-metodológica como um todo, bem como o “produto” do seu desenvolvimento, os textos dos alunos, precisam ser avaliados: a primeira, como uma auto-avaliação dos procedimentos que adotamos; os segundos, no sentido de saber se alcançamos o objetivo proposto. E é sobre esses dois aspectos que passaremos a discutir nas seções seguintes.

**[Retorno ao sumário](#)**

## 5.1 Avaliação das atividades e estratégias propostas

A avaliação é um mecanismo necessário para que corrijamos os erros e enveredemos por um caminho correto, principalmente se nossas atitudes avaliadas disserem respeito a outras pessoas envolvidas conosco. Por isso, a avaliação deve ser constante em qualquer projeto que queiramos desenvolver.

É importante reiterarmos que ao desenvolvermos uma pesquisa sobre a produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso na esfera escolar, optamos, como critério de delimitação de pesquisa, por abordar o seu lugar no ensino/aprendizagem da produção textual, embora houvesse outros aspectos que merecessem igual atenção, como, por exemplo, qual a formação do professor para o trabalho com os gêneros do discurso, como o livro didático trabalha o texto, quais as condições que a escola pública oferece para que possamos desenvolver um trabalho dessa natureza.

Algumas especulações poderão depor contra o trabalho que desenvolvemos acerca da produção textual com o subterfúgio de que faltou uma abordagem sobre a avaliação quantitativa (nota) das produções dos alunos. Contudo, para os objetivos desta pesquisa, este é um aspecto não central, mas que pode e deve ser objeto de outra pesquisa que queira investigar essa questão, até porque o objetivo central da pesquisa não era a avaliação escolar, mas o ensino/aprendizagem da produção textual escrita do gênero crônica. Além do mais, desenvolver uma metodologia de ensino/aprendizagem de um gênero já é um grande passo, dado que os documentos oficiais, que postulam tal ensino, são recentes e há, ainda, muito pouco trabalho com gêneros nas escolas. Claro que precisamos avançar mais, não há dúvida, principalmente no que concerne ao próprio processo de avaliação escolar, mas isso pode ocorrer em outro momento.

Quanto ao todo do planejamento, consideramos que ele foi feito com propriedade, uma vez que deu conta de desenvolver o objetivo proposto a contento. Não há dúvida de que algumas questões poderiam ter sido abordadas de forma diferente. É o caso, por exemplo, da seleção das crônicas para serem lidas em sala de aula. Na seleção das crônicas, optamos pela variedade de estilo, de tema e de composição. As crônicas escolhidas para leitura, do nosso ponto de vista, foram interessantes porque o critério foi baseado, principalmente, na idade dos alunos e, por isso, o teor dos temas guiou, em certa medida, essa escolha. O número de crônicas escolhidas, no entanto, pareceu muito extenso a alguns alunos, embora tivéssemos criado algumas estratégias didático-pedagógicas de leitura diversificada e o contato com a diversidade de enunciados proporcione uma visão maior e melhor do gênero.

De um lado, pensamos que a seleção, para ser mais concisa, poderia privilegiar, então, algumas crônicas que tivessem marcas lingüísticas mais evidentes e multipresentes (estilo, tema e composição) para que o maior número possível de aspectos fossem analisados em um grupo menor de enunciados, já que o cronotopo naturalmente seria igual. Por outro lado, o fato de o texto ser repetido (repetido no sentido de sua leitura) também poderia causar desinteresse aos alunos. Outro aspecto, referente ao número elevado de crônicas escolhidas, que podemos ver como negativo, foi a necessidade de distribuição de fotocópias dos textos a cada aluno, bem como o custo com lâminas para transparências. As fotocópias foram necessárias porque a aquisição dos jornais em que as crônicas circulavam era ainda mais inviável dado o custo elevado do jornal (embora tivéssemos levado para a sala o exemplar do jornal de cada crônica trabalhada para mostrar em que caderno a crônica costuma aparecer). As lâminas também foram imprescindíveis para a exploração em conjunto dos aspectos lingüísticos de cada crônica analisada. O fato de termos trazido uma cópia xerografada para cada aluno da sala, somando um total de 38 cópias por texto, mais a fotocópia em lâmina de transparência para cada texto apresentado, demandou um custo que, para o professor ou para a

escola, considerando a realidade da escola pública e a remuneração salarial do professor, seria praticamente inviável do ponto de vista financeiro. Talvez esse fosse o maior problema do número excessivo de crônicas a serem lidas previamente à produção textual do gênero pelos alunos, sem descartar, evidentemente, as questões já pontuadas a esse respeito.

Se tivéssemos um número de crônicas menor para leitura e se tivéssemos destinado menos tempo para a observação das aulas, poderíamos ter aumentado o tempo destinado às atividades de produção textual da crônica e das correções, talvez até ter produzido uma segunda crônica.

A diversidade de textos do gênero crônica que demos aos alunos deveu-se à intenção de melhor orientá-los no processo de produção do seu texto, porque, conforme afirma Bakhtin (2000, p. 305) “a idéia que temos da forma do nosso enunciado, isto é, de um gênero preciso do discurso, dirige-nos em nosso processo discursivo” (BAKHTIN, 2000, p. 305). Nesse sentido, a leitura serviu para o reconhecimento/conhecimento do gênero e formação da idéia sobre o enunciado a ser produzido (a criação de um conhecimento sobre o gênero capaz de “balizar” o aluno na produção da sua crônica). Claro que em algumas produções feitas pelos alunos existem certas marcas linguísticas que remetem aos enunciados lidos, mas isso está previsto na teoria bakhtiniana quando ela nos diz que um enunciado é construído a partir de outros enunciados, que as reações-respostas “assumem formas variáveis: podemos introduzir diretamente o enunciado alheio no contexto do nosso próprio enunciado, podemos introduzir-lhe apenas palavras isoladas ou orações que então figuram nele a título de representantes de enunciados completos” (BAKHTIN, 2000, p. 316). Dessa forma, nenhum produto (produção dos enunciados-crônicas dos alunos) foi igual aos enunciados lidos previamente, embora pertençam ao mesmo gênero lido.

Encontrar um leitor efetivo, ou seja, criar uma situação de interação efetiva, similar à do gênero crônica foi outra dificuldade que encontramos no decorrer do trabalho, questão, no

entanto, indispensável para o trabalho com a produção textual na perspectiva dialógica e dos gêneros do discurso. Em trabalhos em sala de aula do dia-a-dia, que dispõem de um maior tempo para o desenvolvimento de um projeto pedagógico e que podem ser planejados de um ano para o outro, contando inclusive com o apoio tanto da escola como da APP – Associação de Pais e Professores –, esse empecilho pode ser facilmente afastado. Se se tratar, por exemplo, de trabalho que contemple gêneros da esfera jornalística, a escola poderia muito bem criar um jornal impresso ou digital de circulação interna, ou no máximo entre a comunidade, cujo custo seria baixo para a divulgação dos trabalhos. A possibilidade de criar uma *homepage* e, nela, um espaço para as produções textuais dos alunos seria outra alternativa. Claro que a *homepage* escolar já não seria um espaço social similar de circulação do gênero crônica ou outros gêneros jornalísticos, como o seria se os textos fossem publicados em jornais correntes. Contudo, o leitor efetivo estaria garantido e a escola acabaria por criar outro espaço social, uma outra situação social de interação (um gênero, inclusive) “escolar” (não escolarizada), o de divulgação/leitura de trabalhos discentes, lugar em que poderiam circular os mais diversos gêneros produzidos pelos alunos.

Outro aspecto de suma relevância e que precisamos apontar é o fato de o gênero trabalhado em sala (em particular, a crônica) precisar voltar à sala em outros momentos, no mesmo ano ou em anos seguintes no Ensino Fundamental, “prevendo-se uma progressão didática em cada domínio, como nos PCNs, responsável por um processo de aprendizagem em espiral” (ROJO, 2001, p. 35). Dizemos isso, porque, para esta pesquisa, os alunos produziram apenas um texto do gênero, pois embora ele tenha sido reescrito, o texto final produzido foi um só para cada aluno. No entanto, um cronista (uma vez que se trabalhou com a crônica) acaba por criar intimidade com o gênero e habilidade em sua escritura a partir do momento em que o escreve constantemente. Segundo Bakhtin (2000, p. 304),

Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros que o



indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais.

O fato de o gênero precisar voltar à sala para ser trabalhado com os mesmos alunos em outros momentos é outro fator que pode ter influenciado o teor dos textos produzidos pelos alunos, principalmente quanto aos aspectos estilísticos e composicionais. A grande maioria dos alunos produziu crônicas em cujo estilo prevaleceu o humor. A ironia, embora tivesse sido trabalhada de igual forma, foi menos contemplada nas produções pelos alunos em relação ao humor, mas foi bem representada pelos alunos que a contemplaram. Podemos dizer que se demonstrou ser a ironia um tom que carece de amadurecimento intelectual para sua produção, ao menos no caso da produção textual do gênero crônica, por isso, acreditamos que, caso o desenvolvimento dessa proposta metodológica continuasse com os mesmos alunos, em outras palavras, se o gênero voltasse a ser trabalhado, poderíamos – supomos – ter sucesso com a produção de enunciados com a presença da ironia.

Nesse sentido, podemos dizer que, se por um lado houve falhas e inadequação de alguma postura didático-pedagógica nossa como professor, por outro, também é verdade que procuramos ao máximo garantir o sucesso no desenvolvimento da proposta metodológica de ensino/aprendizagem da produção textual escrita a partir de gêneros do discurso.

**[Retorno ao sumário](#)**

## 5.2 Avaliação dos textos dos alunos

A avaliação dos textos dos alunos que apresentamos nesta seção foi feita no sentido de ser uma análise quanto à sua pertinência/coerência ao gênero crônica e à teoria de gênero que embasa essa pesquisa. Não foi nosso objetivo avaliar do ponto de vista da nota. Essa

avaliação com nota só ocorreu por exigência escolar e porque assumimos o compromisso de realizá-la enquanto estivéssemos desenvolvendo as atividades com os alunos. Por isso, para o cumprimento dessa exigência escolar, agimos da seguinte forma: como o sucesso ou não nas produções feitas pelos alunos não dependeu apenas diretamente deles, mas da decorrência e pertinência da elaboração didático-metodológica da proposta da pesquisa em relação ao objetivo de ensino proposto (ensino/aprendizagem da produção textual escrita do gênero crônica), e como a análise acerca da pertinência e coerência da proposta só seria possível ao final de todo o processo de pesquisa, na avaliação que resultou na nota atribuída aos alunos não houve a intenção de medir o aprendizado do aluno quanto às atividades realizadas, manifestadas na sua produção escrita final. Para a atribuição da nota, consideramos a participação ou não dos alunos nas atividades. Valorizamos a participação dos alunos nas atividades, o estilo mais pessoal e a originalidade em cada crônica produzida, sob pena de ferir a auto-estima daquele que, apesar do esforço e da dedicação, não conseguiu **satisfazer** esses quesitos. Nesse sentido, a nota atribuída a todos os participantes foi dez.

Tal atitude parece soar arbitrária e sem critério, no entanto, foi a única solução que encontramos, uma vez que assumimos o compromisso de fazer essa avaliação como exigência escolar. A avaliação com nota diante do resultado da produção textual escrita do aluno é questão delicada e difícil. Nesse sentido, a arbitrariedade aparente se deveu à importância de não prejudicar o aluno-autor, caso constatássemos futuramente que estivéssemos equivocados em nossa avaliação durante o desenvolvimento da pesquisa ou que nossas opções didático-metodológicas pudessem tê-los influenciado negativamente ou apresentado uma lacuna para o processo de aprendizagem.

Já a avaliação, no sentido de ser uma análise acadêmica das produções textuais dos alunos, com vistas à avaliação da nossa pesquisa, requer um aprofundamento maior, porque apresenta uma discussão sobre as produções textuais desenvolvidas pelos alunos. Dessa

forma, nesta seção também serão feitas algumas considerações acerca da coerência/pertinência das produções textuais dos alunos em relação ao gênero crônica, segundo a teoria que sustenta essa pesquisa. Por isso, aqui, a avaliação é areia movediça, sob pena de, a qualquer deslize, irmos de encontro à teoria de gênero pela qual optamos e comprometermos todo o trabalho desenvolvido. No entanto, essas considerações são necessárias para respondermos a uma questão complexa: como definirmos se os textos que os alunos produziram são crônicas, se o objeto de comparação, o gênero, não é uma forma textual, se é apenas relativamente estável, e se nem as marcas lingüísticas (que são mais facilmente exploradas) dão conta do todo do enunciado e, portanto, do gênero?

Para darmos conta de responder a essa interrogação, precisamos retomar a abordagem dada à dimensão verbal e extraverbal durante o desenvolvimento da proposta didático-metodológica e analisar as produções textuais dos alunos no que diz respeito aos seus aspectos característicos no gênero crônica.

Quando um escritor pensa em escrever uma crônica, o texto na tela do computador, no papel ou na mente já é em sua essência uma crônica, ou o gênero pretendido, embora no momento em que o enunciado esteja sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existam. Mas o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a que é o objetivo de sua elaboração. No seu processo de construção, o enunciado, lembrando Bakhtin, já é expressivo. Isso quer dizer que a “intenção” de “fazer” a crônica já denota a constituição do enunciado de acordo com um gênero específico. A intenção discursiva do escritor já está sendo construída pensando no espaço social em que seu texto figurará, quem será seu interlocutor social, qual o tema, o estilo, a composição, enfim, seu cronotopo está determinado. Além disso, conhecer um determinado repertório de gêneros dá condições ao locutor de usá-lo livremente:

Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros [de uma

dada esfera] que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais (BAKHTIN, 2000, p.304).

Segundo Bakhtin, como visto no primeiro capítulo, cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso, que se diferenciam uns dos outros, mas têm em comum a natureza verbal (eles são tipos históricos de enunciados, são, portanto, constituídos e constituem a interação verbal). A diferença entre os gêneros da mesma esfera (a jornalística, por exemplo) pode ser estabelecida através do cronotopo, do tema, do estilo e da composição de cada gênero.

No caso da nossa pesquisa, e no que diz respeito aos aspectos extraverbais, partimos para a caracterização do cronotopo do gênero para que os alunos pudessem vislumbrar a produção de um enunciado específico, de acordo com a situação de interação, uma vez que os enunciados se moldam às formas do gênero e o gênero é dado na esfera a que pertence. Para caracterizar o cronotopo, criamos, para os alunos, uma condição de produção (similar) do gênero crônica; nas atividades de leitura, colocamos os alunos em contato com vários enunciados do gênero crônica a fim de que conhecessem o gênero proposto para a atividade de produção textual; confrontamos o gênero crônica com outros gêneros, para que os alunos percebessem a distinção entre eles; e, por fim, encontramos, para os alunos, um interlocutor efetivo para os qual pudessem direcionar os seus enunciados. Nesse sentido, procuramos **simular** a situação de interação vivenciada por um cronista profissional, pelo menos no que diz respeito à caracterização da situação para a formação da **intenção** (propósito discursivo do autor), aspecto, de acordo com Bakhtin (2000, p. 300), determinante para a produção de um enunciado e do gênero.

Em qualquer enunciado, desde a réplica cotidiana monolexemática até as grandes obras complexas científicas ou literárias, captamos, compreendemos, sentimos o *intuito discursivo* ou o *querer-dizer* do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras. [...] Tal intuito vai determinar também, claro, a escolha da forma do gênero em que o enunciado será estruturado. (grifo do autor).

Como veremos nas produções textuais dos alunos a seguir, as reações-resposta dos alunos ao nosso enunciado-proposta (proposta didático-metodológica) assumiram formas variáveis. Segundo Bakhtin (2000, p. 316), “podemos introduzir diretamente o enunciado alheio no contexto do nosso próprio enunciado, podemos introduzir-lhe apenas palavras isoladas ou orações que então figuram nele a título de representantes de enunciados completos”. Por isso é tão difícil avaliar, apenas a partir dos aspectos lingüísticos. Podemos até perceber essas marcas lingüísticas de outros enunciados nos enunciados dos alunos, como de fato perceberemos, mas a caracterização de tal percepção não esgotaria as possibilidades do *todo* do enunciado, por isso é que retomamos como ocorreu a constituição do cronotopo para a produção textual das crônicas dos alunos durante o desenvolvimento da proposta didático-metodológica.

Quanto aos aspectos verbais, ao analisarmos as produções textuais dos alunos, percebemos que as atividades de leitura de várias crônicas realizadas antes das atividades de produção textual serviram como âncora para a elaboração/construção do conhecimento dos alunos sobre o gênero crônica. Nesse sentido, a escola foi o lugar em que o aluno entrou em contato com o gênero e aprendeu a produzir enunciados a partir do gênero estudado.

Nas atividades de leitura, trabalhamos com a análise do humor e da ironia presentes nas crônicas. Como já discutimos na seção anterior (4.1.2), a presença da ironia nas crônicas lidas foi mais difícil para os alunos perceberem, ao passo que o humor foi mais facilmente identificado. A produção textual escrita revelou comportamento semelhante, isto é, a grande maioria dos textos produzidos ateu-se ao humor e alguns poucos, além do humor, também ao discurso irônico. Abaixo transcrevemos alguns excertos dos textos produzidos pelos alunos que comprovam a presença do humor e da ironia. A ironia será destacada em negrito:

[...] o caso está solucionado, a criança fica feliz e o gato não sobe mais. O que minha senhora? Se subir de novo? Deixe ele lá! Ele que se vire!! Gatos não têm sete vidas?!

(Alexandre Buss, Quebrando um “galho”)

[...] **elas usam suas bolsas como “cofres”, quase sempre impenetráveis [...]**  
(Eduardo dos Santos, [O que há na bolsa?](#))

[...] O dentista chama para entrar. **Você está abalado, mas o seu dentista quer ser, na verdade, o seu grande amigo para que você tenha um belo sorriso.** Todos dizem que o seu dentista é muito ruim, mas na verdade...  
(Fernando Luiz Tavares, [O grande medo de ir ao dentista](#))

[...] **a máquina lavará tranqüilamente. [...] existem outros milhões de utensílios de chatice!**... Só não entendo por que minha mãe ainda não tem uma [máquina de lavar louça].  
(Maicon André Furtado, [Utensílios de chatice](#))

[...] **O cachorro é o companheiro mais fiel que, independentemente de seu dono ter ou não dinheiro, é sempre seu amigo. Amigo até certo ponto, é verdade,** nunca tente roer o osso dele ou dela. Se você fizer isso, cuidado com os efeitos colaterais, frontais e, o que é pior, traseiros podem ser perigosos.[...]  
[...] **O cão se conquista pelo estômago,** nenhum recusaria um bom pedaço de churrasco ou um simples osso [...].  
[...] Não pense você que com um salário mínimo que não dá nem para pagar o aluguel de sua casa (**quanto mais, água, luz, telefone..., deixa pra lá**) você conseguirá manter uma vida **digna** para seu cachorro. [...] Principalmente se sua **cadela costuma utilizar recursos modernos, como telefone celular.** [...]  
[...] quantas vezes você já ensinou a seu dog defecar somente fora de casa, na casa de seu vizinho, por exemplo? [...]  
[...] Mas o cão adestrado não deixa de falhar. É o caso dos cães policiais. Um deles pode muito bem fazer amizade com traficantes [...].  
[...] É dinheiro jogado fora. E como tempo é dinheiro, por isso é mais dinheiro jogado fora. Se esse for o seu caso, é recomendável que se mande adestrar o proprietário do cão.  
(Fernando Augusto de Souza, [Cãochorro](#))

[...] Não comemos mais nada, só sopa e água! [...] subimos na balança e... depois de tantos sacrifícios, eles se foram! [...]  
Para comemorar, comemos um sanduíche, um sorveteinho..., **e começa tudo de novo!**[...]  
(Gislaine Cipriano, [Aqueles quilininhos a mais!](#))

[...] O carro não era aquelas coisas de luxo, mas dava pro gasto. [...]  
[...] – **Eu não entendo, ladrão que é ladrão só rouba coisa valiosa e o carro de vocês não era aquela Maravilha!!!**  
(Jardel Pereira, [Não vale nada, mas roubaram](#))

[...] corri para meu quarto para agarrá-la. Nem deu tempo, me joguei sobre a baixinha sem pensar duas vezes. “PRECKT!!!”, quebrei a baixinha ao meio. Ela se partiu em duas! Meu Deus!, minha baixinha se transformou em duas meias-baixas e, o que é pior, transformou-se em duas baixinhas de dois. E agora, como vou dormir?  
(Daiane dos Santos, [Baixinha de quatro](#))

Passei **dias** no hospital por causa de **algumas pessoas** que têm **descuido.** [...]  
[...] um coroa de aproximadamente, uns 45 anos de idade, me atropelou com um carro de playboy, uma Mercedes placas XLZ 28-26. [...]  
[...] Por fim, ele, o motorista, nem chegou a se machucar por causa do airbag.[...] ele pensou que era mulher que tinha colocado os seios na cara dele que começou aaaaaaahhhhhh...!!! você sabe... [...].  
(Brian Berns, [Batendo no Poste](#))

[...] Ele pegou seu **único dinheiro**, que era um real, e foi até lá, **louco para saborear** as grandes bolinhas. **Mas**, quando ele menos esperava, foi surpreendido com o vendedor dizendo que **o preço** do sorvete **tinha aumentado, pra variar!** [...].

(Aline Besen, [As bolinhas do Sesi](#))

[...] Por fim, foi colocado um aparelho de vídeo no quarto, e o mistério se resolveu. É que em todas as sextas-feiras, pelas 6h da manhã, a mulher da limpeza desligava o aparelho respirador artificial do doente, para aproveitar a tomada e ligar o aspirador de pó. **Só isso. Mais nada.**[...]

(Diego Fernandes, [O mistério no hospital](#))

[...] A mulher devia ter uns 40 anos, era um pouco baixinha, gorda, tinha um cabelo que mais parecia um bombрил, além de ter uma verruga horrível perto da boca. [...] Ele era menor que ela, carequinha e tinha uma verdadeira “barriga de cerveja”. [...] [...] – O que o senhor e essa bela moça desejam? O cara olhou para a mulher e pensou: “Esse garçom deve estar de gozação comigo, essa mulher uma bela moça?” [...]

(Madelaine Magrit Kellermann, [O bom vinho](#))

Outro aspecto da dimensão verbal que recebeu influência das atividades de leitura realizadas antes da produção dos textos pelos alunos foi o uso do discurso relatado direto e indireto, que, no gênero crônica, é indício da presença, via representação, de um gênero intercalado, no caso, a conversa cotidiana. Essa característica esteve presente nas crônicas lidas, principalmente nas dos escritores [Maicon Tenfen, Mario Prata, Arnaldo Jabor e Ignácio de Loyola Brandão](#). Nos textos dos alunos, podemos encontrar, por exemplo, a presença de gêneros intercalados, na sua maioria conversa ou relato cotidianos, nas seguintes produções:

Sem assunto

Tendo que fazer uma crônica e não ter conseguido pensar no que fazer, pensei por que não fazer uma crônica sobre nada?

Temos crônicas que falam do cotidiano, assuntos íntimos da vida de um casal, coisas que acontecem na farmácia e blábláblá..., enfim, temos inúmeras crônicas sobre vários assuntos.

– **Como é? Crônica sem assunto?**

– **Isso, crônica sem assunto! É como as conversas das pessoas hoje em dia, elas se falam... mas não têm assunto.**

– **Que frio não?**

– **Pois é né?**

– **Esse clima ultimamente...**

– **O tempo...**

– **Será o clima ou o tempo?**

– **Ah... não sei!**

– **“Tu não acha” que esse seria um bom assunto para uma crônica?**

– **Acho. Tanto que posso concluir por aqui.**

(Bianca Andrade de Liz, [Sem assunto](#), grifo nosso)

Quem prepara o café?

Quando um casal se casa, os dois pensam que viverão felizes para sempre, mas nem sempre é assim.

**De manhãzinha, eles têm que sair para trabalhar, mas ficam à espera de quem vai fazer o café. [...] A mulher se levanta, toma banho, enquanto isso o homem se arruma e deita, depois a mulher volta para a cama e espera.**

E assim é a vida deles: sem comida, sem diálogo, sem trabalho, sem beijos e sem filhos e, principalmente, sem café

(Dayane Cristina da Silva Ferreira, [Quem prepara o café?](#), grifo nosso)

Os convites

[...]

No outro dia, na escola, perguntei ao meu amigo:

– **Você recebeu o convite?**

– **Que convite?**

– **Você não recebeu um convite vermelho que já vem com a ficha de inscrição?**

– **Não.**

[...]

No dia seguinte, na escola, perguntei a ele:

– **Recebeu um convite preto para um coquetel com uma exposição?**

– **Não.**

– **Sim, você não vai receber mais convite, só eu?**

– **Decerto sim, mas eu vou ligar para a Fundação.**

Até agora não ligou, mas vamos ver se vai receber o próximo convite, se não receber, eu mesmo vou ligar para lá! Ora essa! Ele também acha legal receber cartas!

(Iuri Leonardo Agostinho, [Os convites](#), grifo nosso)

Tropeçando toda hora

[...]

Na verdade, quando alguém tropeça não dá para ficar sem rir. Mas não devemos rir, porque algum dia poderá acontecer com nós mesmos. Escuta só essa.

**Uma vez eu e minha colega estávamos numa danceteria quando, de repente, apareceu um menino muito lindo e ele subiu no elevado e me chamou. Daí, eu peguei e fui subir correndo, e aí vai o problema: tinha duas latinhas de “refri” no chão. Tropecei nelas e fui parar nos pés daquele menino lindo, ele ficou sem palavras, mas ainda falou:**

– **Você está bem?**

**Eu não sabia aonde colocava a minha cara.**

Só que pó!, tropeçar é normal!! Mas, é como que nem diz o velho ditado: quem ri por último, ri melhor.

(Franciele Cardoso, [Tropeçando toda hora](#), grifo nosso)

Mistério



**Rio dos Cedros é uma cidade que tem muitas belezas, entre elas, suas cachoeiras e suas enormes represas de limpas águas. Certo dia, [...]. Bom, pelo menos nos divertimos bastante e temos muito o que falar para amigos e parentes. Se eles vão acreditar? Bom essa já é outra história.**

(Jonathan Cardoso, [Mistério](#), grifo nosso)

#### Uma estrela muito importante

De vez em quando, em nossas vidas, devemos parar um pouco, por alguns minutos e darmos uma olhadinha para o céu, para vermos a maravilha que é a noite.

Eu mesma vi uma coisa brilhando muito naquele céu azul lindo, e pensei comigo: o que será aquilo? Era uma estrelinha bem pequenininha, vivia brilhando perdida, lá no céu, no meio das galáxias cheias de estrelas.

**Um dia uma estrelinha acordou muito triste, olhando o sol, e ficou lá estrelando seus pensamentos:**

**- O que é que adianta o meu brilho? [...].**

Depois daquela noite maravilhosa, a minha vida passou a brilhar mais, tudo dava certo, como queria que fosse.

[...].

(Suellen Daiane Pickler, [Uma estrela muito importante](#), grifo nosso)

#### O bom vinho

Essa quem contou foi um casal de amigos do meu pai. **O romance deles começou por causa do vinho Eles contam que chegaram a um restaurante e [...] O QUE FAZ UM BOM VINHO!!!!!!**

Aí está: o vinho era tão bom que eles estão juntos até hoje!

(Madelaine Magrit Kellermann, [O bom vinho](#), grifo nosso)

#### O hóspede maldito

(Esta crônica foi baseada no filme Resident Evil: o hóspede maldito)

**Dentro do laboratório da corporação [...] Eles matam o monstro e sua própria amiga. Coisas de cinema!**

(Jefferson Thiago de Moura, [O hóspede maldito](#), grifo nosso)

Outra característica marcante da crônica, que também discutimos com os alunos nas atividades de leitura, é “aproveitar-se” de um assunto corriqueiro, despretensioso, cotidiano e apresentar uma outra visão sobre ele. Esse traço também encontramos nas crônicas

produzidas pelos alunos. É o caso, por exemplo, dos textos: [Quebrando um “galho”](#) (Alexandre Buss), que discorre sobre a mobilização das pessoas para salvar um gato que sobe na árvore; [Sem assunto](#) (Bianca Andrade de Liz), cujo título já sugere o “conteúdo” a ser apresentado, quer dizer, fala sobre a falta do que dizer; [O que há na bolsa?](#) (Eduardo dos Santos), que fala sobre a curiosidade de se saber o que há nas bolsas que as mulheres comumente carregam consigo; [A festa](#) (Roger Henri Hehmke), que fala sobre a festa de aniversário para qual o autor não foi convidado; [Quem prepara o café?](#) (Dayane Cristina da Silva Ferreira), que procura representar o dilema que supostamente vivem os casais em sua vida diária; [O grande medo de ir ao dentista](#) (Fernando Luiz Tavares); que aborda o medo natural das pessoas (principalmente crianças) de freqüentarem o consultório odontológico; [Utensílios de chatice](#) (Maicon André Furtado), que ironiza o excesso de eletro-eletrônicos modernos como auxiliares na cozinha; [Cãochorro](#) (Fernando Augusto de Souza), [Cachorro](#) (Aline Elisa Schimoller) e [O melhor amigo do homem](#) (Jéssica Stahnke), que mostram e ironizam o cachorro como sendo o animal de estimação e companheiro do homem; [Os convites](#) (Iuri Leonardo Agostinho), que se reporta ao prazer de receber cartas; [Tropeçando toda hora](#) (Franciele Cardoso Schmitt), que discorre sobre o episódio de o professor (o professor-pesquisador) ter tropeçado durante as aulas; [Aqueles quilinhos a mais](#) (Gislaine Cipriano), que discute uma preocupação, principalmente feminina, com a obesidade; e [Negócio chato](#) (Talita Adriana Mondini), que aborda a perturbação causada pelo toque do telefone.

A interlocução, a interpelação direta com o leitor, a representação de uma conversa com o leitor são traços presenciados em algumas crônicas lidas e também são traços encontrados nas crônicas produzidas pelos alunos. É o caso, por exemplo, em “[...] O que minha senhora? Se subir de novo? Deixe ele lá! Ele que se vire!! Gatos não têm sete vidas?! ([Quebrando um “galho”](#), Alexandre Buss); “[...] Mas se você estiver disposto a correr o

risco, faça como alguns maridos e filhos que [...] Mas, desde já, você deve saber [...] e aí meu amigo, você vai ter que tentar outra hora [...]. ([O que há na bolsa?](#), Eduardo dos Santos); [...] E fora essa, meu amigo, existem [...]” ([Utensílios de chatice](#), Maicon André Furtado); “[...] Duvido de quem não tropeçou em alguma coisa ainda. Bem, acho que todos já, né?” ([Tropeçando toda hora](#), Franciele Cardoso Schmitt); “[...] sonhamos com cada coisa estranha, né? [...] Imagine, só! [...] E aí a bola falou bem baixinho para mim: (sim, essa bola falava, esquisito né?)[...] Assim, vocês leitores, podem [...]” ([A vida como ela é!](#), Anne Ketrin Barth).

Contudo, houve também a produção de textos que se aproximaram mais dos gêneros escolarizados, pois se apresentam com mais características da narrativa escolar do que da crônica propriamente dita. Nesse sentido, podemos dizer, a modo de Bakhtin, que o novo discurso é construído no já-dito. Os textos que se aproximaram mais dos gêneros escolarizados foram: [Cachorro](#) (Alinne Elisa Schimoller); [O melhor amigo do homem](#) (Jéssica Stahnke); [O esporte](#) (Jacqueline Daniel Claudino); [Pagando mico](#) (Carlos Alberto Schappo); [A missa e a vizinha](#) (Oscar Degang Júnior); [Indo para praia](#) (Adriano Souza); [O jogo perdido](#) (Amarina Tassiana Monteiro Nascimento); [Antes de dormir](#) (Diego Calizário).

Um outro aspecto que não diz respeito diretamente ao gênero crônica, mas que evidencia o dialogismo que os alunos mantiveram com as crônicas lidas do escritor Maicon Tenfen é a presença do machismo. Esse **traço** também encontrou lugar nas crônicas produzidas pelos alunos Maicon André Furtado, em [Utensílios de Chatice](#):

Não sei Por que... as mulheres insistem em facilitar seu serviço, que já é o mínimo que elas podem fazer para ajudar em casa. Oras, os homens não têm nada que facilite seu serviço, já as mulheres... [...] As mulheres e seus utensílios de limpeza ultrapassam qualquer ajudinha que os homens possam um dia receber. Agora elas, não as entendo [...].

e Fernando Augusto, em [Cãochorro](#): “[...] principalmente se sua cadela costuma utilizar recursos modernos como telefone celular [...]”.

Além das análises já feitas, vale ainda retomarmos uma crônica na íntegra para que possamos fazer alguns comentários, porque ela remete a uma situação imediata de interação bem específica. A crônica é [A festa](#) (Roger Henri Hehmke):

#### A festa

Neste final de semana teve uma festa de aniversário, lá na rua onde moro. O dono da festa é quase meu vizinho, e estuda na mesma sala que eu. Tentei me convidar, mas diz ele que “a festa é só pra os mais íntimos”.

A festa parecia estar boa, Bandas tocando, palhaços animando a criançada, e uma grande variedade de comida, e o que não pode faltar em festa de criança: chapeuzinho e balão. E eu que achei que a festa “era para os mais íntimos”.

Após a refeição, a criançada foi brincar de esconde-esconde, pega-pega, ovo-choco, etc.

A criançada já estava cansada de brincar, daí o dono da festa decidiu assistir uma fita que ganhou de presente, XUXA só para Baixinhos 2. Começou a escurecer, e os convidados foram embora.

No outro dia, chega o Iuri, dono da festa e diz:

- Aí Roger, só não te convidei porque não te vi passando na frente da minha casa.

Ainda bem que não me viu, pensei comigo!

O tom humorístico e o tom irônico podem ser mais bem entendidos se sabemos que o autor desse texto é uma pessoa com um pouco mais de um metro e setenta centímetros de altura e seu colega, que serviu de mote para a crônica, mede aproximadamente um metro e quarenta centímetros, uma diferença de altura um tanto desproporcional. Os dois são amigos, estudam na mesma sala, moram na mesma rua e têm praticamente a mesma idade. Ambos eram muito queridos por todos da sala de aula, especialmente o de tamanho menor, que era considerado, digamos assim, o **mascote** da turma. O aluno de altura maior sempre apresentava um comportamento reservado, moderado. O escritor da crônica (o aluno de tamanho maior) se aproveitou do seu tamanho para brincar no seu texto com o seu colega. Conforme podemos observar a partir da leitura da crônica, a sua altura (maior) autorizou o escritor a se comparar a um adulto e o seu colega a uma criança, embora ambos, repetimos, tenham praticamente a mesma idade.

Pelo teor da crônica, principalmente seu início (“Neste final de semana teve uma festa de aniversário, lá na rua onde moro [...]”), inferimos que houve a festa, mas que o escritor não foi convidado a participar dela: “[...] Tentei me convidar, mas diz ele que ‘a festa é só para os mais íntimos’[...]”. Já no primeiro parágrafo, além de nos informar sobre o todo da crônica, surge a primeira ironia **“a festa é só para os mais íntimos”**. O trecho que vem a partir dessa introdução, é, na verdade, uma sátira feita sobre a festa, uma forma, digamos assim, de vingança, no bom sentido, pelo fato de o autor/narrador da crônica não ter sido convidado. No parágrafo seguinte, nova ironia seguida de humor: “[...] A festa **parecia** estar boa [...] **e o que não pode faltar em festa de criança**: chapeuzinho e balão”. A expressão “a criançada”, no terceiro parágrafo, traz outra ironia, porque dá a impressão de o autor se posicionar num patamar de idade diferente (superior – o mais alto!) do patamar do colega aniversariante, uma vez que essa expressão é mais comumente utilizada por pessoas mais velhas referindo-se às crianças. Além disso, continua no tom irônico ao citar as brincadeiras “[...] esconde-esconde, pega-pega, ovo-choco, etc [...]”, na tentativa de ridicularizar ou menosprezar a festa do colega, uma vez que, pelas suas idades (14 ou 15 anos), não brincariam mais com essas brincadeiras.

O terceiro parágrafo apresenta a cartada final da ironia que o autor/narrador lança sobre a situação analisada por ele “[...] o dono da festa decidiu assistir uma fita que ganhou de presente, XUXA só para Baixinhos 2.” O escritor, para concluir, fecha sua crônica provocando mais humor “Ainda bem que não me viu, pensei comigo”.

E entre as crônicas produzidas, encontramos aquelas que fugiram da sátira, que tiveram um tom mais sério, talvez por influência das crônicas de Arnaldo Jabor e Roberto Damatta, como foi o caso, por exemplo, de: [A vida como ela é!](#) (Anne Ketrin Barth), [O esporte](#) (Jacqueline Daniel Claudino), [Uma estrela muito importante](#) (Suellen Daiane Pckler), [Sem preconceito](#) (Magda Gross), [Fome Zero](#) (Jaqueline Carla Martins).

Enfim, para fecharmos essa seção que discute a avaliação dos textos dos alunos, podemos dizer que como o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem, mas também aos elos que lhes sucedem na cadeia da comunicação verbal, nosso papel foi o de provocar uma resposta nos alunos em forma de enunciado-crônica. As crônicas que os alunos produziram, por conseguinte, buscaram uma resposta no leitor efetivo.

Por tudo isso, pressupomos que a pergunta que colocamos anteriormente: como definirmos se os textos que os alunos produziram são crônicas, se o objeto de comparação, o gênero, não é uma forma textual, se é apenas relativamente estável, e se nem as marcas lingüísticas (que são mais facilmente exploradas) dão conta do todo do enunciado e, portanto, do gênero? tenha sido respondida de forma positiva.

**[Retorno ao sumário](#)**

## CONCLUSÃO

É chegada a hora de concluir. Na verdade, não há como concluir. Se, como afirmamos anteriormente no decorrer de toda a dissertação, este trabalho é um texto-enunciado-resposta ao texto-enunciado do programa de Pós-Graduação a que esta pesquisa responde, então, este trabalho só pode ter – a modo de Bakhtin – uma idéia de acabamento, pois constitui-se igualmente como um elo na cadeia discursiva. Por isso, as palavras ditas aqui não devem ser tomadas como o marco final, mas antes como uma intenção de instigar o leitor (interlocutor) a uma atitude responsiva ativa. Uma intenção que, dialogicamente falando, precisa de uma contrapalavra, até para poder existir, caso contrário, sem o diálogo, sem a contrapalavra, este texto deixa de ser enunciado para se transformar em um arquivo morto de palavras sem sentido.

Considerando, então, a necessidade de darmos uma idéia de acabamento ao texto, julgamos interessante resgatar, primeiramente, o objetivo apresentado para este trabalho, em seguida, retomar como desenvolvemos as atividades para a concretização do objetivo e, por fim, apresentar os resultados e considerações a respeito do trabalho desenvolvido.

O objetivo central desta pesquisa foi o de propor, desenvolver e avaliar uma atividade de ensino/aprendizagem da produção textual escrita a partir do gênero crônica, tendo como fundamentação teórica a teoria bakhtiniana sobre gêneros do discurso. Nesse sentido, as discussões sobre concepções de linguagem e gêneros, feitas a partir das leituras bakhtinianas e de diálogos com a orientadora da pesquisa, definiram o objeto de pesquisa. Como as discussões nos direcionaram para a questão de como ensinar a produção textual escrita a partir de gêneros de discurso, também precisamos nos amparar nas teorias que discutem o ensino/aprendizagem de produção textual no ensino escolar. Somente após as

discussões teóricas sobre linguagem, gêneros, aprendizagem e com o objeto de pesquisa definido é que pudemos delinear o caminho que seguimos. Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento dessa pesquisa foram baseados na teoria da pesquisa-ação, uma vez que a metodologia da pesquisa-ação prevê a resolução de um problema coletivo e no qual o pesquisador e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo. Sendo assim, e de acordo com o procedimento metodológico adotado, o gênero crônica só pôde ser proposto para o trabalho em sala de aula durante o desenvolvimento da pesquisa e em conjunto com a professora da turma com que trabalhamos, conforme prevê a pesquisa-ação.

Para concretizarmos o objetivo proposto (elaborar e desenvolver uma proposta didático-metodológica de ensino/aprendizagem da produção textual escrita a partir do gênero crônica) desenvolvemos com os alunos primeiro as atividades que permitissem a aproximação/conhecimento do gênero crônica, através da leitura e análise de vários enunciados do gênero crônica. Em seguida, procedemos às atividades de produção textual das crônicas e, por fim, a divulgação das crônicas para o leitor efetivo.

Como resultado da pesquisa, obtivemos a produção de textos cujas características verbais e extraverbais corresponderam à concepção do gênero crônica segundo a visão bakhtiniana sobre gêneros do discurso. Pouquíssimos textos apresentaram-se como ainda **parasitados** pelas práticas antigas (gêneros escolarizados) de produção textual. A grande maioria dos textos produzidos (evidenciando o diálogo com as crônicas lidas) ateu-se ao tom humorístico. A ironia, que também foi de difícil percepção durante as atividades de leitura, foi contemplada por um número reduzido de alunos. Houve ainda alguns textos que se mostraram, digamos assim, com um tom mais sério, sem humor e sem ironia.

Queremos, ainda, tecer algumas considerações gerais sobre a pesquisa. No [capítulo 2, seção 5.1](#), seção que trata da avaliação das atividades e estratégias propostas já foram



destacadas questões acerca do desenvolvimento da proposta didático-metodológica aqui apresentada que devem ser revistas, caso haja o interesse de se repetir o desenvolvimento da proposta didático-metodológica em outra oportunidade. Este trabalho, contudo, está longe de ser uma receita, repetimos: ele não tem nem a autoridade nem o direito de fazê-lo. Apresentamos esta proposta didático-metodológica como uma sugestão possível para o trabalho com gêneros do discurso nas salas de aula. Além do mais, ela procurou, também, respeitar o que os documentos oficiais (PCNs e PC-SC) propõem que se faça ao trabalharmos com o ensino da língua materna.

Não há dúvidas de que há necessidade de planejamento, de transpormos algumas barreiras que, no percurso do desenvolvimento da proposta, ou de qualquer projeto que se queira promissor, possam ocorrer. A escola pública, quer municipal, quer estadual, não é mistério a ninguém, passa por dificuldades. Os programas-relâmpago de governo voltados à educação, principalmente no que diz respeito à manutenção do aluno na escola (bolsa-escola, envio de merenda, distribuição de livros didáticos, etc.) ou campanhas publicitárias sobre a educação que mais promovem o partido de situação, não vão resolver os problemas centrais da educação e se chocam, o que é lamentável, com a postura político-pedagógica da comissão do MEC que elaborou os PCNs. Contudo, o professor não pode sentar-se no banco e, vendo essas contradições, lamentar-se. Desenvolver uma proposta de pesquisa cujo objeto de ensino seja o texto, a produção textual, é, também, assumir o risco de enfrentar pontos de vista já cristalizados historicamente em relação ao ensino escolar.

É possível, no Ensino Fundamental da escola pública, desenvolver uma proposta didático-metodológica de ensino/aprendizagem da produção textual escrita a partir do gênero crônica na perspectiva da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso. Existem muitas razões para fazê-lo. Existem muitas razões que permitem fazê-lo. Existem muitos desafios para fazê-lo. Existem também muitas compensações, dentre elas, principalmente: o reconhecimento do

aluno-sujeito-cidadão-autor dono de uma palavra, de um discurso, de uma história, de uma [vida](#).

***[Retorno ao sumário](#)***

## REFERÊNCIAS

ANTELO, R. **João do Rio**: Salomé. In: CANDIDO, A. *et.al.* **A crônica, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997a.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense, 1997b.

\_\_\_\_\_. **A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 4.ed. São Paulo: Hucitec; Editora da Universidade de Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASTOS, G.S. **Pall-Mall Rio**. In: **A crônica, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

BERNARDO, G. **Redação Inquieta**. 3.ed. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

BONINI, A. **Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva enunciativista e o papel da psicolinguística**. In: *Perspectiva*: revista do Centro de Ciências da Educação. V. 20, n. 1, jan./jun. 2002. Florianópolis. Ed. da UFSC, p. 23-46.

BRAIT, B. **PCNs, Gêneros e ensino de língua**: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs, 2001, p. 15-25.

BRANDÃO, I. de L. **Qualquer lugar não é um lugar qualquer**, O Estado de São Paulo, SP, sexta-feira, 9 de maio de 2003, caderno 2, D16.

\_\_\_\_\_. **Sobre os impostos criados**, O Estado de São Paulo, SP, sexta-feira, 23 de maio de 2003, caderno 2, D14.

BRASIL. Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ISEF, 1998.

BRAYNER, S. **Machado de Assis: um cronista de quatro décadas**. In: **A crônica, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua & tradição gramatical**. São Paulo. ALB. Mercado das letras, 1997.

BUIN, E. **Aquisição da escrita: coerência e coesão**. São Paulo: Contexto, 2002.

CANDIDO, A. *et.al.* **A crônica, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CARDOSO, M. R. **Moda da crônica: frívola e cruel**. In: **A crônica, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

DAMATTA R. **Guerra, perplexidades e aflições**, O Estado de São Paulo, SP, quinta-feira, 10 de abril de 2003, caderno 2, D10.

\_\_\_\_\_. **Com Polanski, tocando piano**, O Estado de São Paulo, SP, quinta-feira, 24 de abril de 2003, caderno 2, D10.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, J. R. **Alencar: a semana em revista**. In: **A crônica, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo – SP: Ed. Paz e Terra S/A, 1999.

FURLANETTO, M. M. **Produzindo textos: gêneros ou tipos?**, PERSPECTIVA: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 20. n.1. p. 77-104 – jan./jun. 2002.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 7. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, J. W. *et. al.* (orgs). **Aprender e ensinar com textos de alunos**, São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

JABOR, A. **Da tela de ‘Carandiru’, a miséria nos contempla**, O Estado de São Paulo, SP, terça-feira, 15 de abril de 2003, caderno 2, D10.

\_\_\_\_\_. **Império da caretice quer dominar o mundo**, O Estado de São Paulo, SP, terça-feira, 22 de abril de 2003, caderno 2, D10.

\_\_\_\_\_. **As patrulhas ideológicas estão de volta**, O Estado de São Paulo, SP, terça-feira, 6 de maio de 2003, caderno 2, D10.

KOVACH,B; ROSENSTIEL, T. **Os elementos do jornalismo**. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

LARA. C. de. Antônio de Alcântara Machado. Uma faceta do cronista: a crônica de espetáculos. In: **A crônica, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

LIMA, L. C. **O transtorno da viagem**. In: CANDIDO. A. *et.al.* **A crônica, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

LOPEZ, T. P. A. **A crônica de Mário de Andrade**: impressões que historiam. In: CANDIDO. A. *et.al.* **A crônica, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

MELO, J. M. de. **Ideologia e jornalismo**: segmentação do público leitor. In: MELO, J. M. de. **Comunicação**: direito à informação. Campinas, SP: Papyrus, 1985, p. 39-44.

\_\_\_\_\_. **A opinião no jornalismo brasileiro**. 2. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 1994.

MEYER, M. **Voláteis e versáteis**: de variedades e folhetins se fez a chronica. In: CANDIDO. A. *et.al.* **A crônica, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

MOTTA-ROTH. D. **Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos**. In: FORTKAMP, M. B. M.;TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Lingüística Aplicada**: Estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn. Florianópolis: Insular, 2000, p. 167-184.

NEVES. M. de S. **Uma escrita do tempo**: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas. In: CANDIDO. A. *et.al.* **A crônica, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

PINTO, V. N. **Comunicação e cultura brasileira**. São Paulo : Ática, 5 ed. 1999.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 1996.

PRATA, M. **Coisa de loucos**, O Estado de São Paulo, SP, quarta-feira, 2 de abril de 2003, caderno 2, D8.

\_\_\_\_\_. **Cansado de guerra**, O Estado de São Paulo, SP, quarta-feira, 9 de abril de 2003, caderno 2, D8.

\_\_\_\_\_. **Mandou o bilhete e foi dormir**, O Estado de São Paulo, SP, quarta-feira, 23 de abril de 2003, caderno 2, D10.

\_\_\_\_\_. **Beijando com capricho**, O Estado de São Paulo, SP, quarta-feira, 30 de abril de 2003, caderno 2, D10.

PRETTI, D. **Sociolinguística: os níveis da fala**. São Paulo : nacional, 1975.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos do curso de graduação e pós-graduação**. Lorena, SP: Stiliano, São Paulo: UNISAL, 2001.

RODRIGUES, R. H. **O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita**. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 207-220.

\_\_\_\_\_. **A Constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: Cronotopo e Dialogismo. 2001a. 347f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Gênero do Discurso e cronotopo**: A dimensão social constitutiva do gênero. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUAGEM E ENSINO. 3, 2001b, Pelotas. Anais., (no prelo).

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do círculo de Bakhtin, Florianópolis, 2003. (no prelo).

\_\_\_\_\_. Gênero do discurso e cronotopo: a dimensão social constitutiva do gênero. In: LEFFA, Vilson J. (Compilador). **TELA II (Textos em Linguística Aplicada)** [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2003.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: Meurer, José Luiz; Bonini, Adair (Org). **Gêneros sob diversas perspectivas**. (no prelo).

ROJO, R. H. R. **Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos**. Anais do IV Congresso de Linguística Aplicada (Lael/PUC – São Paulo), 1996, p. 285-289.

\_\_\_\_\_. **Elaborando uma progressão didática de gêneros: aspectos linguístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros “relatar”**. In: Intercâmbio: uma publicação de pesquisas em Linguística aplicada. Vol. VIII, São Paulo: 1999, p. 101-118.

\_\_\_\_\_. **Modelização didática e planejamento**: duas práticas esquecidas do professor, In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p. 313-335.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Disciplinas Curriculares), 1998.

SHIRTS, M. **O sanduíche e a cultura brasileira**, O Estado de São Paulo, SP, segunda-feira, 5 de maio de 2003, caderno 2, D8.

\_\_\_\_\_. **Luzes de disco voador**, O Estado de São Paulo, SP, segunda-feira, 2 de junho de 2003, caderno 2, D8.

SOARES, M. B. **Que professore de português queremos formar?**. In: ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2000, p. 211-218.

\_\_\_\_\_. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**, In: ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE, 2001, p. 49-73.

TENFEN, M. **A ‘marca’ do verão**, Diário Catarinense – Revista de Verão, Florianópolis, sexta-feira, 20 de dezembro de 2002, p. 28.

\_\_\_\_\_. **Notáveis 40 mil**, Diário Catarinense – Revista de Verão, Florianópolis, sexta-feira, 3 de janeiro de 2003, p. 28.

\_\_\_\_\_. **No nariz dos outros é refresco**, Diário Catarinense – Variedades, Florianópolis, sexta-feira, 10 de janeiro de 2003, p. 8.

\_\_\_\_\_. **Órgãos artificiais**, Diário Catarinense – Revista de Verão, Florianópolis, sexta-feira, 10 de janeiro de 2003, p. 28.

\_\_\_\_\_. **O casamento**, Diário Catarinense – Revista de Verão, Florianópolis, sexta-feira, 17 de janeiro de 2003, p. 28.

\_\_\_\_\_. **Live and Let Age** (viva e deixe envelhecer), Diário Catarinense – Revista de Verão, Florianópolis, sexta-feira, 24 de janeiro de 2003, p. 28.

\_\_\_\_\_. **Mania de grandeza**, Diário Catarinense – Revista de Verão, Florianópolis, sexta-feira, 31 de janeiro de 2003, p. 28.

\_\_\_\_\_. **Comprando ‘aquele negócio’**, Diário Catarinense – Revista de Verão, Florianópolis, sexta-feira, 7 de fevereiro de 2003, p. 28.

\_\_\_\_\_. **‘Pelada’ na Casa Branca**, Diário Catarinense – Variedades, Florianópolis, sexta-feira, 13 de fevereiro de 2003, p. 8.

\_\_\_\_\_. **O cantinho da parede**, Diário Catarinense – Revista de Verão, Florianópolis, sexta-feira, 14 de fevereiro de 2003, p. 28.

\_\_\_\_\_. **Antes de dormir**, Diário Catarinense – Revista de Verão, Florianópolis, 21 de fevereiro de 2003, p. 28.

\_\_\_\_\_. **A gangue do adolescente Bush**, Diário Catarinense – Variedades, Florianópolis, Florianópolis, quinta-feira, 6 de março de 2003, p. 8.

\_\_\_\_\_. **Mensagem secreta**, Diário Catarinense – Revista de Verão, Florianópolis, sexta-feira, 7 de março de 2003, p. 28.

\_\_\_\_\_. **Manifesto das cheinhas, roliças e simpatizantes**, Diário Catarinense – Variedades, Florianópolis, quinta-feira, 3 de abril de 2003, p. 8.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 2000.

ZACCUR, E. **Entre a turbulência e a regra**: o que age, retroage e interage na linguagem?. In: ZACCUR, E. (Org). **A magia da linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 25-48.

[\*\*\*Retorno ao sumário\*\*\*](#)

## **LISTA DE ANEXOS**

[Proposta didático-metodológica](#)

[Projeto Político Pedagógico da escola \(PPP\)](#)

[Plano de Ensino da professora \(PE\)](#)

[Plano de Ensino do Pesquisador \(PEP\)](#)

[Carta à direção da EBM Adelaide Starke](#)

[Carta-resposta da EBM Adelaide Starke](#)

[Carta à professora Estela Dalva Barbieri Pereira](#)

[Carta-resposta da professora](#)

[Concepções dos alunos sobre “texto”](#)

[Notícia e reportagem](#)

[Resenha](#)

[Autorização à escola para os alunos irem ao Colégio Universitário](#)

[Solicitação à escola para liberar um professor acompanhar a turma](#)

[Convite à direção da escola para o lançamento das crônicas](#)

[Convite à professora para o lançamento das crônicas](#)



[Autorização aos pais para o filho ir ao Colégio Universitário](#)  
[Convite aos alunos para o lançamento das crônicas](#)  
[Convite ao escritor Maicon Tenfen para a mesa-redonda](#)  
[Convite ao jornalista Carlos Silva da Silva para a mesa-redonda](#)  
[Convite ao escritor Mario Prata para o \*\*bate-papo\*\* virtual](#)  
[Convite à professora Dra. Rosângela Hammes Rodrigues para o \*\*bate-papo\*\* virtual](#)  
[Texto de abertura do pesquisador para o lançamento das crônicas](#)  
[Fotografia durante a recepção dos alunos](#)  
[Fotografia do escritor Maicon Tenfen](#)  
[Fotografia do jornalista Carlos Silva da Silva](#)  
[Fotografia dos alunos enquanto faziam a avaliação da pesquisa](#)  
[Fotografia do encerramento das atividades](#)

***[Retorno ao sumário](#)***

## **CRÔNICAS LIDAS**

[A gangue do adolescente Bush \(Maicon Tenfen\)](#)  
[A ‘marca’ do Verão \(Maicon Tenfen\)](#)  
[Antes de dormir \(Maicon Tenfen\)](#)  
[As patrulhas ideológicas estão de volta \(Arnaldo Jabor\)](#)  
[Beijando com capricho \(Mario Prata\)](#)  
[Cansado de guerra \(Mario Prata\)](#)  
[Coisa de Loucos \(Mario Prata\)](#)  
[Com Polanski, tocando piano \(Roberto Damatta\)](#)  
[Comprando “aquele negócio” \(Maicon Tenfen\)](#)  
[Da tela de Carandiru, a miséria nos contempla \(Arnaldo Jabor\)](#)  
[Faculdade sem atrativo \(Paulo Sant’Ana\)](#)  
[Guerra, perplexidades e aflições \(Roberto Damatta\)](#)  
[Império da carece quer dominar o mundo \(Arnaldo Jabor\)](#)  
[Live and Let Age \(viva e deixe envelhecer\) \(Maicon Tenfen\)](#)

[Luzes de disco voador \(Matthew Shirts\)](#)  
[Mandou o bilhete e foi dormir \(Mario Prata\)](#)  
[Mania de grandeza \(Maicon Tenfen\)](#)  
[Manifesto das cheinhas, roliças e simpatizantes \(Maicon Tenfen\)](#)  
[Mensagem secreta \(Maicon Tenfen\)](#)  
[No nariz dos outros é refresco \(Maicon Tenfen\)](#)  
[Notáveis 40 mil \(Maicon Tenfen\)](#)  
[O cantinho da parede \(Maicon Tenfen\)](#)  
[O casamento \(Maicon Tenfen\)](#)  
[Órgãos artificiais \(Maicon Tenfen\)](#)  
[O sanduíche e a cultura brasileira \(Matthew Shirts\)](#)  
[‘Pelada’ na Casa Branca \(Maicon Tenfen\)](#)  
[Qualquer lugar não é um lugar qualquer \(Ignácio de Loyola Brandão\)](#)  
[Sobre os impostos criados \(Ignácio de Loyola Brandão\)](#)

***[Retorno ao sumário](#)***

## **CRÔNICAS PRODUZIDAS**

[A festa \(Roger Henri Hehmke\)](#)  
[A missa e a vizinha \(Oscar Degang Júnior\)](#)  
[Antes de dormir \(Diego Calizário\)](#)  
[Aqueles quilinhos a mais \(Gislaine Cipriano\)](#)  
[As bolinhas do Sesi \(Aline Besen\)](#)  
[A vida como ela é \(Anne Ketrin Barth\)](#)  
[Bagunça na sala de aula \(Thiago Habeck\)](#)  
[Baixinha de quatro \(Daiane dos Santos\)](#)  
[Batendo no poste \(Brian Berns\)](#)

[Cachorro \(Alinne Elisa Schimoller\)](#)  
[Cãochorro \(Fernando Augusto de Souza\)](#)  
[Dormindo \(Felipe Leonardo de Oliveira\)](#)  
[Fome Zero \(Jaqueline Carla Martins\)](#)  
[Indo para praia \(Adriano Souza\)](#)  
[Jogo de futebol \(Aline Aparecida Almeida\)](#)  
[Mistério \(Jonathan Cardoso\)](#)  
[Não vale nada, mas roubaram \(Jardel Pereira\)](#)  
[Negócio chato \(Talita Adriano Mondini\)](#)  
[O bom vinho \( Madekaine Magrit Kellermann\)](#)  
[O esporte \(Jacqueline Daniel Claudino\)](#)  
[O grande medo de ir ao dentista \(Fernando Luiz Tavares\)](#)  
[O hóspede maldito \(Jefferson Thiago de Moura\)](#)  
[O jogo perdido \(Amarina Tassiana Monteiro Nascimento\)](#)  
[O melhor amigo do homem \(Jéssica Stahnke\)](#)  
[O mistério no hospital \(Diego Fernandes\)](#)  
[O que há na bolsa? \(Eduardo dos Santos\)](#)  
  
[Os convites \(Iuri Leonardo Agostinho\)](#)  
[Pagando Mico \(Carlos Alberto Schappo\)](#)  
[Quebrando um galho \(Alexandre Buss\)](#)  
[Quem prepara o café \(Dayane Cristina da Silva Ferreira\)](#)  
[Sem assunto \(Bianca Andrade de Liz\)](#)  
[Sem preconceito \(Magda Gross\)](#)  
[Tropeçando toda hora \(Franciele Cardoso Schmitt\)](#)  
[Uma estrela muito importante \(Suellen Daiane Pickler\)](#)  
[Utensílios de chatice \(Maicon André Furtado\)](#)

**[Retorno ao sumário](#)**